

# Relações De Gênero No Espaço Rural E O Acesso À Educação: retratos de duas gerações de mulheres, filhas de agricultores do perímetro Curu-Paraipaba (CE)

Virzângela Paula Sandy Mendes

**Como citar:** Como citar: MENDES, Virzângela Paula Sandy. Educação que pensa o coletivo e um coletivo que pensa arte/educação. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; JUNIOR, Wagner Antonio; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Educação, direitos humanos e diversidade:** o currículo em foco. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.199-221. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p199-221>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO RURAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO: RETRATOS DE DUAS GERAÇÕES DE MULHERES, FILHAS DE AGRICULTORES DO PERÍMETRO CURU- PARAIPABA (CE)<sup>1</sup>

*Virzângela Paula Sandy MENDES<sup>2</sup>*

---

## **Aspectos Introdutórios**

Quem atravessa o Perímetro Curu-Paraipaba, no Ceará, especialmente no Setor D2, na Rodovia do Sol Poente, não se admira ao visualizar crianças indo para a escola situada às margens da estrada, próxima de suas casas. Tão pouco se surpreende ao avistar jovens apostos em pontos estratégicos à espera do ônibus escolar público que os conduz até a sede do município (rumo à escola de ensino médio) ou mesmo à capital, para acessarem às universidades públicas e faculdades privadas.

Embora saibamos que não se trata de uma realidade universal, é pertinente destacar que o acesso à educação vem evoluindo consideravelmente nos últimos anos: se observarmos, por exemplo, em relação à taxa de analfabetismo no Brasil, temos que em 1996 esta era de 14,7%, enquanto dados recentes revelam uma queda para 6,6%

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero, edição de 2021, com algumas alterações.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: virzangela.sandy@uece.br.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p199-221>

(IBGE, 2019)<sup>3</sup>. Assim, em vinte e dois anos, o Brasil conseguiu reduzir cerca de 47% seus índices de analfabetismo. Apesar dos avanços, a Região Nordeste ainda tem uma média maior que a nacional, ou seja, 13,9%, representando mais que o dobro.

Vale destacar que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%), revelando as marcas das desigualdades raciais, fruto de nossa herança escravocrata, que corroboram para que essa população permaneça à margem da condição de cidadania em termos de acesso à direitos constitucionais garantidos. Em 2019, cerca de 14,7 % dos/as cearenses negros/as de 15 anos ou mais de idade eram analfabetos, enquanto entre os/as brancos/as esse percentual ficou em 10,4%. Já entre as pessoas de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre a população pretas ou pardas atingiu a marca de 40%, enquanto entre os/as brancos/as esse percentual ficou em 24,7%.

Outro índice que permite analisar o sistema educacional brasileiro refere-se ao nível de instrução da população que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), apesar dos avanços acumulados nos últimos anos, ainda não colocou o país “próximo ao patamar internacional” (IBGE, 2019, p. 84).

Por outro lado, um estudo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicado em 2006, identificou que, em relação à população residente nas áreas urbanas, “os cerca de 32 milhões de pessoas”, os quais residiam em áreas rurais, estavam “em franca defasagem, tanto em

---

<sup>3</sup> Veja o Relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola)” (2006, p. 15). Essa defasagem, apesar dos avanços, permaneceu visível nos dados do censo demográfico de 2010: enquanto “a taxa de analfabetismo agregada no Brasil em 2010 foi de 10,2%”, tínhamos “7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural” (PEREIRA; CASTRO, 2019. p. 65).

Valendo-se de dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), os mesmos autores observaram que, enquanto as áreas urbanas computavam 59,7% de pessoas acima de 18 anos com o ensino fundamental completo, no espaço rural, somente 26,5% detinha tal escolaridade (PEREIRA; CASTRO, 2019). Vale argumentar que o Ceará apresentou os melhores índices, com 48,8% de sua população maior de 18 anos com o ensino fundamental completo. O estado também é destaque quanto a quantidade de anos de estudo, com 9,82 anos. Há praticamente um empate no comparativo urbano e rural, sendo “9,94 anos no urbano e 9,51 no rural” (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 67). Já em termos de indicadores nacionais temos que enquanto “o Brasil apresentou 9,4 anos em 2010, mostrando um incremento de 0,78 entre 2000 e 2010”, se desmembrarmos o urbano do rural, teremos que o primeiro alcançou 9,79 anos de estudo, enquanto o rural, “em 2010, ainda apresenta taxa menor que a média nacional de 2000” (idem).

Dados do Censo Escolar de 2017 revelaram que 67,0% das escolas de educação básica (conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, instituída pela Lei Nº 9.394/96 engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio) estão localizadas em áreas urbanas. Isso não representa necessariamente um problema se considerarmos que cerca de 84,72%

da população brasileira situa-se nas chamadas áreas urbanas (PNAD, 2015).

Por outro lado, o Censo Escolar de 2016<sup>4</sup> traz dados que ressaltam as discrepâncias em termos educacionais nos espaços urbanos e rurais. Quanto à disponibilidade de infraestrutura, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, temos que “79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura”. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, já que “35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam” (INEP, 2016, p. 14).

O acesso ao ensino médio é mais complicado para as populações rurais, pois 89,8% dessas escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural (INEP, 2017, p. 9). Esse dado pode revelar que muitos jovens, para dar continuidade aos estudos, precisam se deslocar de suas casas. O Perímetro Curu-Paraipaba, campo deste estudo, não possui escola de ensino médio e os jovens precisam se deslocar para a sede do município, que por sua vez possui duas escolas estaduais e uma privada nessa modalidade.

Situado esse panorama muito geral da educação, o presente artigo tem como propósito tecer considerações sobre processos de inserção, permanência e desistência em ambientes educacionais, a partir da análise das trajetórias e biografias de duas mulheres, filhas e netas de agricultores familiares, os velhos colonos residentes no Perímetro Curu-Paraipaba – projeto implantado pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), na década de 1970.

Trata-se de um estudo pautado em uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se como estratégia a pesquisa

---

<sup>4</sup> As Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017, 2018 e 2019 mudaram a metodologia de divulgação dos dados e não fazem a comparação de dados entre as áreas urbanas e rurais. Por isso, para o que nos interessa nesse artigo, usamos os dados de 2016.

bibliográfica e a pesquisa etnográfica, fruto da observação direta, num período compreendido entre os anos de 2015 e 2018. Através de entrevistas semiestruturadas e conversas informais, fruto de uma longa imersão em campo.

Por meio das narrativas autobiográficas de duas mulheres de gerações diferentes (Nira e Bruna), o leitor caminha por suas trajetórias de vida, marcadas por idas e vindas, como bem salientou Bourdieu (2005, p. 81), compreendida enquanto “alocações e [...] deslocamentos no espaço social”, são “testemunhos da experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 65).

Através das narrativas autobiográficas, procurei apreender como seus projetos de vida foram construídos e efetivados (ou não) ao longo de suas trajetórias. São trajetórias circunscritas em um dado contexto em que se deslocam e sistematizam suas pretensões subjetivas, num cenário de base tradicional que, em tese, seria um espaço de reprodução da agricultura familiar.

Como lembrou Luciane De Conti (2012, p. 148), “as narrativas de vida se constituem antes de tudo em um meio para compreender a vida e a nós mesmos porque permitem estabelecer um elo entre o passado, o presente e o futuro [...]”, potencializando “a elaboração das memórias de si, apoiadas naquilo que nos contaram e falaram sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre nossa história pessoal e/ou coletiva” (idem).

### **Um Pouco do Cenário da Pesquisa: O Perímetro Curu-Paraipaba**

Inserido numa estratégia de modernização agrícola do Governo Militar, o objetivo do Estado autocrático era garantir matéria-prima e mão de obra para a agroindústria da cana-de-açúcar (Agrovale), cabendo a esta autarquia implantar a infraestrutura de

irrigação e selecionar os chamados “colonos” e suas famílias para ocupar aquele território (BURSZTYN, 2008; CARVALHO, 1987; DINIZ, 2002; MENDES, 2018).

Os relatos dos colonos que vivenciaram aquela época salientaram a intensidade com que se desenvolviam o trabalho agrícola sob o controle dos técnicos do DNOCS, os quais exigiam uma dinâmica familiar que determinava desde a definição das culturas a serem plantadas, como também às formas de cultivo, manejo e tratamentos culturais, até a comercialização, que era viabilizada através de uma cooperativa (criada e gerenciada por técnicos da autarquia (MENDES, 2011; 2018).

Herdeiros de uma tradição camponesa, as famílias de colonos têm em sua estrutura a demarcação tradicional dos papéis de gênero. Através dos seus relatos (MENDES, 2018), nota-se que o trabalho das mulheres era caracterizado como “ajuda”<sup>5</sup>, especialmente em relação ao trabalho no lote. Sob o comando do colono, todos os membros da família (filhos, filhas e esposa) participavam intensamente deste trabalho (MENDES, 2011; 2018). É possível perceber, portanto, que no espaço rural há um cruzamento entre as atividades produtivas, tidas como masculinas e as reprodutivas, classificadas como femininas (FISCHER, 2006).

São relações de gênero moldadas pelo modelo patriarcal, respaldado pelo DNOCS em suas dinâmicas cotidianas na gestão do Perímetro (MENDES, 2018), conferindo lugares e atribuições

---

<sup>5</sup> Autores, a exemplo de Magalhães (2005), destacam em seus estudos uma divisão de tarefas na agricultura familiar, cabendo ao homem as atividades voltadas para a geração de renda e para as mulheres as tarefas reprodutivas e direcionadas ao autoconsumo. Assim, quando um dos dois atua fora de seu espaço de dominação, sua participação na execução da tarefa é tida como uma ajuda. Quando as mulheres são protagonistas nas atividades de geração de renda (no caso do PAA e PNAE), o trabalho do homem é considerado uma ajuda, como veremos mais adiante.

distintas a homens (colonos) e mulheres (esposas de colonos) e sua prole. Saffioti (2011) é uma das estudiosas que defendem a importância do conceito de patriarcado para entender as relações de gênero na sociedade brasileira, marcadas, por sua vez, pela subordinação da mulher ao poder de mando masculino (pai/marido/chefe da família). Esta determinação de espaços e condutas foi se modificando (ainda que não totalmente) ao longo do final dos anos 1980, sobretudo a partir da abertura democrática, embora ainda mantenha suas características vivas nas relações entre homens e mulheres no espaço rural.

### **“Ou a Gente Estudava, ou a Gente Trabalhava”: Narrativas e Trajetórias de Nira**

Minhas conversas com Nira se deram nos vários momentos em que estive no Perímetro. Ela, com seus 36 anos, é neta de colono, mas foi “criada como filha”, pois desde pequena conviveu na casa dos avós. Sua mãe casou cedo e veio para o Projeto (morar com os pais), acompanhada do marido, de Nira e de seu irmão. Ela relatou que no início “o pessoal do DNOCS não queria aceitar, mas depois deu certo. [...] O DNOCS era muito rígido e não deixava outra família vir morar com uma família de colono. Só que depois a mãe veio. Não sei como o meu avô resolveu lá pelo DNOCS!”.

Íamos conversando (enquanto ela fazia o almoço) sobre os jovens do seu tempo: “O DNOCS escolhia quem tinha muito filho pra ajudar na produção. Aqui os colonos tinha de oito a dez filhos”, disse-me sobre os critérios de seleção dos colonos e da participação dos filhos no trabalho agrícola naquela época. Ela me disse que quando os seus avós chegaram ao Projeto ela ainda “nem tinha nascido”. Seus avós chegaram em 1977 e ela nasceu em 1980. Ela

informou que acompanhou o avô desde o começo e lembra “de muita coisa”. Eu pergunto: Você se lembra com quantos anos começou a andar com seu avô no lote? Ela disse: “lembro. Olha, quando a gente era criança o meu pai [seu avô] tinha esse costume, ele acordava muito cedo pra tirar leite. E a gente ia piar<sup>6</sup> as vacas pra ele”. Nira, com seus cinco anos, acompanhava o avô na ordenha do gado da família. Durante sua narrativa, Nira contou que aos oito anos, “já grande”, passou a acompanhar o pai/avô nas atividades do lote: “Ele trazia a gente pra apanhar feijão, mudar as redes de cano dentro da cana”.

Analisando atentamente a narrativa, é possível observar que ela tem uma visão diferenciada em relação ao que se denomina legalmente como trabalho infantil. Ou seja, na mesma perspectiva trazida pelos relatos de outros colonos (MENDES, 2018), uma pessoa de oito anos era considerada “grande” e, portanto, assim como os demais membros da família, deveriam se envolver nas tarefas do lote. Os estudos de Moura (1978, p. 21)<sup>7</sup> apontam que os filhos de agricultores, “a partir da faixa de idade de 8 anos, 9 anos”, já participam do “trabalho na roça”. Desse mesmo modo, no Perímetro, “todo mundo ajudava”, inclusive as crianças. Perguntei como era a divisão das tarefas em sua casa, já que havia muitos filhos e ainda alguns netos. Ela explicou:

Aí assim, no começo a gente tinha o roçado lá perto do Seu Romildo e tinha o lote, aí os meninos iam pro lote plantar capim, tinha cana também, aí o pai plantava também macaxeira, tinha uma parte que era mamão, teve uma parte num tempo que era tomate. Era assim, o meu tio Zé era o que cuidava mais do gado. Cortar capim, forragem, essas coisas eram com ele. E os outros

---

<sup>6</sup> Ato de amarrar o gado para facilitar a ordenha.

<sup>7</sup> Resultado de uma pesquisa de dissertação realizada com famílias de “sitiantes”, pequenos agricultores, moradores de um bairro rural de Minas Gerais, chamado de São João da Cristina.

vinham pro lote capinar. Quando era pra espalhar a cana, aí vinha todo mundo, pra plantar era todos. Tinha muita coisa pesada que a mulher num fazia. Por exemplo, quando o pai ia plantar o feijão nós [mulheres] num ia cavar. A gente ia plantar. Eles, os meninos, iam cavando na enxada e nós ia botando os três carocinhos de feijão na cova, milho era do mesmo jeito. Quando a gente ia plantar a roça eles iam cavando e o pai ia ensinando nós como plantar a mandioca, com o talozinho pra cima. A vó e a mãe ficavam em casa e iam fazer o almoço pra todo mundo. Tinha galinha, elas cuidavam das galinhas. Elas iam botar água pro gado. [...].

A interlocutora fala sobre como era a rotina de trabalho na agricultura, onde todos exerciam papéis necessários ao funcionamento do sistema produtivo familiar: havia tarefas destinadas aos meninos e às meninas e havia atividades em que todos os membros se envolviam, como é o caso de “espalhar” e “plantar a cana”. As mulheres, além de fazerem os “trabalhos de casa”, quando iam para o lote, assim como as crianças, desenvolviam atividades agrícolas, ainda que consideradas mais leves. O patriarca era o coordenador dos serviços.

Desse modo, sob a coordenação masculina, na agricultura tradicional, praticada no início do Perímetro, cabia ao grupo de mulheres o trabalho de processar os alimentos advindos do lote, bem como o preparo dos alimentos e as tarefas ditas domésticas (lavar, passar, limpar a casa etc.). A casa é o espaço feminino, sendo que tanto o trabalho das mulheres como o das crianças era considerado como uma ajuda e, conseqüentemente, menos valorizado em relação ao trabalho masculino, representando a divisão de papéis no meio rural, própria das relações de gênero, conforme já ressaltado. Durante nossas conversas, perguntei-lhe como era o acesso à educação no Perímetro:

A escola do Projeto era só até a 5ª série. Depois foram ampliando até a oitava série. O DNOCS era responsável pelas escolas e a gente usava uma farda que tinha como símbolo um trator, era uma saia verde lodo e uma blusa creme de tecido. Os homens usavam calça da mesma cor e a blusa da mesma cor também. Todo dia a gente cantava o hino do Brasil, era obrigatório. Não me lembro quando foi que passaram as escolas pro município, foi entre oitenta e quatro e oitenta e cinco. Tinha os desfile de sete de setembro, era muito animado, tinha a cavalaria, tinha os tratores, as máquinas, os funcionários do DNOCS participavam, tinha uma pipa de puxar água, tinha as motos, tinha um caminhão do leite, tinha o ônibus também. Era como se fosse um grande cortejo e passava pelas ruas do projeto. Os alunos desfilavam mesmo. Depois se acabou e ficou só na sede mesmo.

Percebo na narrativa que a escola repassava os valores daquele tempo, ou seja, a valorização da agricultura (“a gente usava uma farda que tinha como símbolo um trator, era uma saia verde lodo e uma blusa creme de tecido”), era uma escola para filhos de agricultores. Também reflete os costumes do tempo da ditadura militar, o espírito cívico, simbolizado pelo slogan “ordem e progresso” e materializado no “desfile de 7 de setembro”. A Cooperativa dos colonos e o DNOCS aproveitavam para apresentar em cortejo todos os “benefícios” direcionados aos irrigantes.

Segundo Nira, esse era um momento apreciado pelas famílias locais, que participavam ativamente do evento. A narradora mantinha uma relação de proximidade com o pai/avô, que a levava para os trabalhos agrícolas e, aproveitava essa interação para incentivá-la nos estudos: “[...] Ele dizia que a gente tem que aprender as coisas, porque a gente nunca sabe o dia de amanhã. [...] Ele incentivava os estudos, ele comprava caderno, essas coisas. Ele dizia que não podia fazer um doutor, mas o que ele pudesse fazer ele fazia”.

Assim, observa-se a relação de pai e filha como “mestre e aprendiz”, o educador que ensina, através do trabalho, valores éticos e morais que devem ser seguidos por toda a vida. O trabalho aqui assume o caráter de aprendizagem. Neste discurso, o trabalho das crianças se distancia do trabalho classificado como penoso e degradante, atualmente alvo das políticas públicas e da legislação (Estatuto da Criança e do Adolescente). A entrevistada fala ainda que a continuidade dos estudos era algo “difícil” para os filhos de colonos, o que justificaria a desesperança do avô em “formar um filho doutor”.

A este respeito, Nira destaca:

Quem queria continuar os estudos tinha que conseguir uma vaga na sede. Só tinha a Escola Altino Laranjeira, que é do município, só era pra quem tinha mais de 18 anos e o Flávio Grangeiro, que era estadual, mas só funcionava durante o dia. O pai foi na Prefeitura e o prefeito não liberou a vaga pra todo mundo estudar na CENEC ou CIEP (que tinha vaga à noite), mas era pequenos, tinha pouca vaga. Eram escolas particulares e tinha convênio com a prefeitura. Mas era só pros escolhidos, porque nem todo colono podia pagar. Era priorizado àqueles mais inteligentes, que tinham notas boas e tinha que conseguir a bolsa. Por exemplo, uma casa que tinha 10 filhos, às vezes só um conseguia. Às vezes o pessoal do DNOCS, que tinha influência, conseguia uma bolsa. Depois acabou a bolsa e os colonos tiveram que pagar. Às vezes o pai atrasava e a minha tia não podia fazer prova. Era ela e um monte de gente. Lá em casa foram quatro que conseguiram estudar e hoje dois são professores, uma trabalha na secretaria da escola e outro trabalha como segurança na Ypióca.

Nessa época (anos 1980), portanto, o acesso à escola não era algo simples nem era considerado um direito, como aponta o texto constitucional em vigor. Narrativas como esta demonstram o quanto

era restrita a continuidade dos estudos, havendo um “processo seletivo” no âmbito da família, pois eles não tinham condições financeiras de arcar com os custos das mensalidades escolares. Além disso, eles precisavam estudar à noite, porque trabalhavam durante o dia:

Eu não estudei mais porque foi a seguinte maneira: ou a gente trabalhava, ou estudava, porque as coisas era difícil. A gente tinha que ir pra Paraipaba, a gente ia de caminhão, era muito cansativo, a gente chegava tarde e no outro dia a gente tinha que ajudar. Quem estudou mais foi a Silvana. Eu tinha pena dela, porque ela não era muito ligeira pra fazer as coisas em casa, lavar a roupa, essas coisas.

Aqui temos novamente a dicotomia escola x trabalho e suas dificuldades de conciliação. Por outro lado, havia uma espécie de separação de papéis a partir das habilidades dos filhos e filhas: aqueles/as mais aptos para o trabalho no âmbito familiar (agricultura e tarefas domésticas, no caso das mulheres) ficavam em casa e se despediam da escola, enquanto outros/as eram escolhidos para dar continuidade aos estudos. À medida que eles iam crescendo, também crescia a sua responsabilidade perante o núcleo familiar e, também, a “vontade” de ter o seu próprio dinheiro, pois os pais não pagavam pelos serviços prestados no lote.

No caso da narradora, a mesma se casou aos 18 anos de idade e foi incentivada pelo esposo a encerrar os estudos: “ele tinha ciúmes, dizia que mulher casada não estudava, tinha que cuidar da casa”. A sua inexperiência e a internalização dos valores morais da época a fizeram concordar com as ponderações do esposo e ela parou seus estudos no oitavo ano do ensino fundamental. Estudar à noite, na sede do município, sem transporte garantido, era muito desafiador para uma jovem recém-casada. O esposo, por sua vez, exerce o seu

poder, marca das relações de gênero nos espaços rurais tradicionais. A esse respeito, Scott (1991, p.14) salienta que “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Nira carrega a essência de seu vínculo com a agricultura familiar. Ser agricultora, para ela, está relacionado a um modo de vida, de ser e de estar no mundo, de se relacionar com a natureza, que a socorre nos momentos em que ela não tem a moeda para efetuar as suas trocas. Hoje se considera uma mulher mais empoderada, embora não tenha “terminado os estudos”. Junto com outras mulheres formou a Associação das Mulheres Agricultoras Familiares de Paraipaba, uma entidade que vem comercializando seus produtos através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e com isso, atingiram certa autonomia em relação aos maridos, especialmente porque passaram a também encarregar-se das funções provedoras (MENDES; MARINHO; PAULINO, 2019), embora isto não signifique que elas tenham superado totalmente essas relações de dominação masculina.

### **“Eu Pretendo Seguir na Área de Gestão Educacional, Fazer Mestrado e Doutorado”: Narrativas e Trajetórias de Bruna**

Meu primeiro contato com Bruna aconteceu em 29 de julho de 2016. Ela contava 20 anos e fazia faculdade de pedagogia, em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará - UFC. Ela morava na residência universitária desde março daquele ano. Conversei com ela na cozinha de Nira. Esse ambiente informal e familiar propiciou uma boa interação, deixando-a à vontade para expor suas percepções. Pedi de início que ela falasse um pouco sobre os jovens do Perímetro.

Ela, por sua vez, expôs sua preocupação com os meninos que não querem estudar e acabam vislumbrando no coco a única possibilidade de ganhar o sustento. Para ela, se os jovens não procurarem “refletir sobre o próprio existir, sobre o futuro, então um dia aquilo não vai mais ser próprio pra ele. Ele vai ter vontade de crescer, de ser algo melhor, só que ele não buscou enquanto estava na juventude”. A juventude, para Bruna, é uma etapa em que se deve aproveitar para estudar, para construir as bases de um futuro. Quem não aproveitar essa etapa, poderá se arrepender no futuro.

Segue sua narrativa:

Bruna: Eu me lembro quando a minha vó dizia: “Bruna, estude, sempre continue a estudar, porque vai ter um dia que você vai querer crescer, e se você não estudar vai chegar um dia na sua velhice que você vai querer e não vai poder mais”. Então eu penso muito nisso. Eu vejo que tem muitos jovens que só ficam nisso, no coco, e não pensam numa forma de sair disso. [...] Mas eu vejo que a maioria que terminam o segundo grau querem continuar os estudos.

Eu: Aqui tem muita gente que faz faculdade?

Bruna: Pelo menos os que terminaram comigo estão fazendo uma faculdade, ou um curso, ou trabalhando, ou se preparando pra entrar na faculdade. Mas tem uns que estão trabalhando nos restaurantes, porque aqui é um local turístico, essas coisas. Aí a pessoa se contenta em lavar prato. Eu acho pra mim que isso é um trabalho digno. Mas por que não pegar esse trabalho digno e estudar também?

Bruna, desde cedo, foi incentivada a estudar e a família ofereceu as condições necessárias para que ela frequentasse um curso superior, embora sejam pessoas simples, com pouca instrução formal: “Principalmente minha mãe, sempre me incentivou. Ela sempre dizia ‘busque, estude, porque se você quiser ter algo melhor pra sua vida

você vai ter que estudar e outra coisa eu não vou poder lhe oferecer”.

Ela explicou: “a mãe nunca teve condições, aliás a minha família. A minha mãe é agricultora, meu pai é agricultor. Minha família sobrevive da agricultura. Somos quatro filhos no total, contando comigo, tenho três irmãos”.

Bruna sempre foi uma menina estudiosa e dedicada (como enfatizou Nira), sendo que o resultado de seus esforços foi passar em uma universidade pública, servindo-se da política de cotas. Sem essa política pública com vistas a democratizar o acesso ao ensino superior, mediante aprovação da Lei nº 12.711/2012<sup>8</sup>, talvez Bruna e tantos outros jovens como ela, teriam maiores dificuldades em ascender ao título universitário.

Bruna, diferentemente de outros jovens do Perímetro e de outros centros urbanos e cidades rurais, viveu o tempo de moratória juvenil. O acesso às políticas públicas inclusivas possibilitou vivenciar um período que, segundo Margulis e Urresti (2008), é mais vivenciado por jovens pertencentes às classes mais abastadas da sociedade e não pelos das classes populares. Ou seja, “los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia [...]” (2008, p. 2).

---

<sup>8</sup> A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia “a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos”. Segundo o Portal do MEC: “As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Esse período de adiamento das responsabilidades inerentes ao mundo dos adultos (trabalhar, sustentar-se e casar-se, por exemplo) trata-se de uma realidade vivenciada atualmente por alguns jovens das classes populares e especificamente por jovens do interior que vão cursar uma universidade. Não se trata aqui de generalizar, mas de expor algumas mudanças (ainda que lentas e limitadas) vivenciadas por alguns grupos de jovens. Por isso, como nos lembrou Novaes (2006), não é possível homogeneizar as vivências juvenis, ou seja, “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (p. 105).

Voltando à conversa com Bruna, perguntei a ela sobre o que os jovens do Perímetro gostam de fazer e ela me respondeu que é muito tímida: “Às vezes eu me sinto uma velha [risos], porque eu gosto mais de ficar em casa, de ler, estudar”. Ela não se sente como os demais jovens: “agora o que eu reparo que os jovens gostam mais de fazer aqui é conversar, ir pra praça, pra festa, badalar, ir pra quadra, mas é coisas que não estou acostumada a fazer”. Ela se define como uma pessoa de poucos amigos: “aqui são mais as pessoas que estudaram comigo. Por exemplo, o Leandro, a Leane, essas pessoas, mas os demais, não. Eu sou muito simpática, falo com todos, mas amigo mesmo, assim, são poucos”.

Bruna contou que mora com os pais e os irmãos menores: “o do meio de 17 anos, só estuda, está terminando o Ensino Médio. A menina de 14 anos está terminando o Ensino Fundamental. E a mais nova, de 3 anos, começou a estudar este ano”. Nenhum dos irmãos e nem ela própria ajudou os pais na agricultura. Sua mãe também faz parte da Associação das Mulheres Agricultoras Familiares de Paraipaba, vende bolo e tapioca, mas é o pai quem responde pelas despesas da casa, segundo ela.

Bruna não teve vivências na agricultura como muitos jovens do Perímetro, diferentemente da geração de Nira, uma geração de jovens que conciliava os estudos com a lida no lote. Esse modelo socializador vem se alterando ao longo das novas gerações (compostas por netos e bisnetos de colonos), aparentemente se configurando como ruptura com o modelo tradicional de participação nas atividades agrícolas do tipo familiar (MENDES, 2018).

Representando essa nova geração, Bruna carregou as expectativas da família para a sua ascensão profissional vinculada aos estudos. Os pais, mesmo desenvolvendo atividades relacionadas à agricultura, desejam outro futuro para seus descendentes e, nesse sentido, se mobilizavam para garantir as condições necessárias a esse projeto de vida.

Retomando a conversa com Bruna, perguntei sobre suas perspectivas em relação ao futuro e ela destacou que “primeiramente eu espero terminar o meu curso. E sim eu quero terminar o meu curso de pedagogia”. Ela enfatizou o curso de pedagogia, porque cogitou, no início, mudar de curso, mas foi se identificando com o mesmo à medida que foi avançando nos semestres na universidade. Em suas palavras: “eu sempre quis fazer Direito. Sempre tive isso em mente, mas acabei não passando em Direito. Então eu pensei que se é pra eu ingressar em alguma área... Eu nunca quis parar, porque se eu parasse, eu não saberia se continuaria depois”. Desse modo, como passou em pedagogia, antes de tentar mudar de curso, passou “a gostar da pedagogia”.

A narradora vinha trilhando os passos para alcançar seus objetivos: fazia parte de um grupo de pesquisa, era bolsista e fazia um curso de inglês. Ela destacou que a faculdade exigia muita leitura e por isso mesmo vinha se dedicando aos estudos, pois tinha consciência de que haveria uma ampla concorrência a ser ultrapassada,

a fim de atingir seus objetivos. Bruna relatou que sua imersão no meio universitário contribuiu para alargar suas expectativas sobre o mundo e sobre seus projetos futuros.

Freitas (2015, p. 190), ao discutir sobre trajetórias de jovens universitários de uma cidade do interior do Ceará destacou o quanto esta inserção representou uma “ação significativa na (re) elaboração de visões de mundo e projetos de vida”, representando “uma ampliação da visão de mundo que lhes permite atualmente repensar a relação com o seu meio de origem” (p. 200). Nesse sentido, Bruna considera algumas distinções entre os jovens com quem ela convive em Fortaleza e os jovens do Perímetro:

Bruna: Com certeza, porque primeiramente os daqui são mais relaxados, são mais calmos. Acho que, como as próprias pessoas de Fortaleza chamam, eles chamam de rurais, eles chamam a gente de rurais [risos]. As pessoas de Fortaleza, geralmente, são mais abertas. Eles falam de assuntos, assim, que do nada eles voltam para aquele tema com facilidade e falam muitos palavrões, principalmente [risos]. São mais abertos, mais comunicativos, mais festivos. E os daqui a gente vê que são pessoas mais dadas, pessoas mais amigas mesmo. E as pessoas da capital são pessoas que falam de temas, assim, conversam com todo mundo. São mais abertos.

Eu: Que temas?

Bruna: Temas desde raça, religião, cor, sexo, gênero. Essas coisas que as pessoas da capital falam com abertura muito mais grande. E aqui não. As pessoas evitam falar desses assuntos. Digamos que as pessoas da capital têm a mente mais aberta. Tanto é que quando eu passei a morar em Fortaleza mesmo nesse semestre eu, tipo, eu conversava com os jovens lá, mas agora meu contato é maior. Eu saio à noite, mas eu tenho muito medo da violência. E eu vejo que as pessoas conversam assim, com uma liberdade de expressão! É uma diversidade! Então, realmente é uma universidade! E aí você começa a conhecer.

A fala da jovem sintetiza como a entrada na universidade pode ampliar as perspectivas de vida de uma jovem que nasceu e mora em um determinado espaço rural. Fazer parte do mundo universitário foi um divisor de águas na vida de Bruna, oferecendo-lhe novas oportunidades de se colocar no mundo e de interagir com outras pessoas diversas. Viver da agricultura não fazia parte dos planos dessa jovem. A valorização dos estudos (por parte dela, principalmente, e da família, que a incentivou), somada às oportunidades trazidas pelas políticas inclusivas, viabilizou seu acesso a um novo mundo.

A trajetória de Bruna representa experiências juvenis marcadas pelas incertezas e instabilidades próprias do tempo presente. Seus percursos e itinerário demonstram “que é próprio da experiência social humana encontrar-se em permanente fluxo” (p. 241). Será que Bruna continuará seus estudos e se dedicará ao mestrado? Será ela uma gestora educacional? Ou até mesmo uma professora? Embora saibamos que jovens como ela vão se deslocando em um determinado contexto, que por vezes extrapola suas individualidades, seus desejos e possibilidades de escolha, o acesso às políticas públicas de educação é, sem dúvida, uma marca dessa nova geração, que pode sonhar ter o nível superior e, quem sabe, ascender socialmente. A trajetória, construída e mobilizada pela busca de realização de seus projetos, portanto, é a objetivação resultante da interação entre os agentes e os campos de possibilidades (VELHO, 2013).

Vale ressaltar que Bruna faz parte de uma geração de jovens de escola pública que são incentivados e preparados por seus professores/as para tirar uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Suas expectativas de ascender socialmente via escolarização se inserem nesse contexto, consolidadas sobretudo durante o Governo Lula, quando testemunhamos a

expansão/democratização/interiorização do Ensino Médio e do Ensino Superior no Brasil.

A respeito das políticas públicas de educação durante o Governo Lula, é salutar suas características paradoxais, pois ao mesmo tempo que financiou a iniciativa privada, também foi o responsável pela ampliação do ensino superior público. Nesses termos, merece destaque a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tinha o propósito de ampliar “e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (CARVALHO, 2014, p. 217), registrando um aumento de 73% na oferta de cursos superiores.

Merece destaque, como já mencionado, a proposta de implantação das políticas afirmativas, as quais abrangiam o acesso às universidades por parte de estudantes pretos, pobres e egressos da escola pública, que beneficiou estudantes como Bruna. Embora a efetivação dessa política tenha ocorrido a partir de 2012, com a lei Nº 12.711, quando ficou estabelecido que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino superior destinariam metade de suas vagas para estudantes com o perfil citado, o aporte de recursos públicos na iniciativa privada, durante este governo, foi essencial para melhorar os índices de taxa de escolaridade líquida, amenizando as distâncias entre pretos/as e brancos/as (CARVALHO, 2014).

### **Considerações Finais**

Uma análise das trajetórias das mulheres entrevistadas, as quais representam duas gerações distintas, possibilitou apreender como a intervenção do Estado, notadamente em relação às políticas públicas de educação, interferiu nos planos, projetos e experiências das mesmas. Nira representa a primeira geração de jovens do Perímetro, neta de colonos originalmente assentados pelo DNOCS.

Essa primeira geração carrega em sua trajetória as características próprias de uma família de tradição camponesa, os quais foram socializados através do trabalho na roça. A ausência ou o difícil acesso à escola talvez tenha fortalecido esse modelo de conduta dos pais. Dar continuidade à profissão de agricultor era, talvez, o futuro provável ou o mais possível diante de tantas limitações. Desse modo, havia um vínculo com a terra desde a infância como uma estratégia de sobrevivência coletiva da família. O trabalho, desse modo, tem um valor moral, disciplinador.

Bruna, por outro lado, diferente de gerações passadas, quando estudar era considerado “um luxo”, um privilégio de poucos, teve acesso ao ensino superior, viabilizado pela política de cotas, que prevê condições diferenciadas, no caso, para estudantes advindos de escolas da rede pública. Estudar, cursar uma universidade desponta como uma possibilidade de ascensão social ou mesmo mobilidade em termos de renda, o que representa uma possibilidade, um alento para quem mora no interior e que sonha com um futuro longe da agricultura.

## **Referências**

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Levallée. São Paulo: Paullus, 2010.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.

BURSZTYN, M. **O poder dos donos**: planejamento e clientelismo no Nordeste. Rio de Janeiro/Fortaleza: Garamond/BNB, 2008.

CARVALHO, I. M. M. de. **O nordeste e o regime autoritário**. São Paulo: UCITEC/SUDENE, 1987.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun., 2014.

CONTI, L. de. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa da infância. In: **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: Ed. UFRN, 2012.

DINIZ, A. S. A construção dos perímetros irrigados e a criação de novas territorialidades no sertão. In: ELIAS, Denise; SAMPAIO, J. L. F. (Orgs.). **Paradigmas da agricultura cearense: modernização excludente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FISCHER, I. R. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

FREITAS, I. Universitários do meio rural: trajetórias e projetos de vida. In: **Os jovens do interior**. Sobral/Ceará: UVA. 2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MENDES, V. P. S. **Os Projetos de vida da juventude do Perímetro Curu-Paraipaba: entre o sonho e a realidade**. Fortaleza. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UFC), Fortaleza, 2011.

MENDES, V. P. S. **Trajetórias de jovens do Perímetro Curu-Paraipaba**: histórias de rupturas e continuidades ao longo de gerações. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2018.

MENDES, V. P. S.; MARINHO, H. E.; PAULINO, A. G. L. Inclusão produtiva, políticas públicas e empoderamento das mulheres agricultoras familiares de Paraipaba - CE. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 2, p. 21-38, 2019.

MOURA, M. M. **Os herdeiros da terra**: parentesco e herança em uma área rural. São Paulo: Ed. Hucitec, 1978.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 105-120.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim regional, urbano e ambiental**, v. 21, jul./dez., 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, J. **Uma categoria útil para análise histórica**. [S.l.]: Ed. SOS Corpo, 1991.

VELHO, G. **Um antropólogo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.