

Trajetórias de mulheres do Perímetro Curu-Paraipaba, no Ceará, e suas vivências escolares

Virzangela Paula Sandy Mendes

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC

Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE

virzangela.sandy@uece.br

<https://orcid.org/0000-0003-2275-7680>

Resumo

Este artigo traz considerações sobre processos de inserção, permanência e desistência em ambientes educacionais, a partir de análise da trajetória e biografia de duas mulheres, filhas e netas de agricultores familiares, os velhos colonos residentes no Perímetro Curu-Paraipaba-CE – projeto implantado pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), em 1976. A base norteadora de análise se situa nas alterações observadas nas relações de gênero ao longo de gerações, as quais repercutiram nos lugares e papéis socialmente direcionados às mulheres. Trata-se de estudo etnográfico, fruto de observação direta anotada em diário de campo. Os resultados sinalizaram alterações quanto à inclusão e permanência na escola e/ou universidade por parte de mulheres descendentes de agricultores. Essas mudanças decorreram, em parte, da ampliação do acesso às políticas públicas de educação, especialmente as implementadas no Brasil em meados dos anos 2000. Revela-se, assim, uma sinalização, ainda que parcial, do rompimento com as relações patriarcais como características tradicionais de espaços rurais.

Palavras-chave gênero, trajetória de vida, escolarização, políticas públicas.

Life paths of women from the Perimeter Curu-Paraipaba, Ceará, Brazil, and their school experiences

Abstract

This article brings considerations about access, permanence, and dropout processes in educational environments, based on analysis of the life path and biography of two women, daughters and granddaughters of family farmers, the old settlers living in the Perimeter Curu-Paraipaba, Ceará, Brazil – a project deployed by the Brazilian National Department of Works Against Droughts (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas [DNOCS]), in 1976. The guiding basis for analysis lies on the changes observed in gender relations over generations, which reverberated in the places and roles socially assigned to women. This is an ethnographic study, stemming from direct observation recorded in a field diary. The results signaled changes in access to and permanence in school and/or university by women descendants of farmers. These changes resulted, in part, from increased access to public education policies, especially those deployed in Brazil in the mid-2000s. This reveals a signal, albeit partial, of a break with patriarchal relations as traditional features of rural spaces.

Key words gender, life path, schooling, public policy.

Trayectorias de vida de mujeres del Perímetro Curu-Paraipaba, Ceará, Brasil, y sus experiencias escolares

Resumen

Este artículo presenta consideraciones acerca de los procesos de acceso, permanencia y desistimiento en ambientes educativos, a partir del análisis de la trayectoria de vida y la biografía de dos mujeres, hijas y nietas de agricultores familiares, los antiguos pobladores que viven en el Perímetro Curu-Paraipaba, Ceará, Brasil – un proyecto implementado por el Departamento Nacional de Obras Contra la Sequía de Brasil (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas [DNOCS]), en 1976. La base orientadora del análisis se encuentra en los cambios observados en las relaciones de género a lo largo de generaciones, que repercutieron en los lugares y los roles socialmente asignados a mujeres. Se trata de un estudio etnográfico, derivado de observación directa anotada en un diario de campo. Los resultados señalaron cambios en el acceso y la permanencia en la escuela y/o la universidad de mujeres descendientes de agricultores. Estos cambios resultaron, en parte, de un mayor acceso a las políticas públicas de educación, especialmente las implementadas en Brasil a mediados de la década de 2000. Esto revela una señal, aunque parcial, de una ruptura con las relaciones patriarcales como características tradicionales de espacios rurales.

Palabras clave género, trayectoria de vida, escolarización, políticas públicas.

Trajectoires de vie des femmes du Périmètre Curu-Paraipaba, Ceará, Brésil, et leurs expériences scolaires

Résumé

Cet article apporte des considérations sur les processus d'insertion, de permanence et d'abandon dans les environnements éducatifs, à partir de l'analyse de la trajectoire de vie et de la biographie de deux femmes, filles et petites-filles d'agriculteurs familiaux, les anciens colons vivant dans le Périmètre Curu-Paraipaba, Ceará, Brésil - un projet mis en œuvre par le Département National des Travaux Contre la Sécheresse du Brésil (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), en 1976. La base de l'analyse réside dans les changements observés dans les relations de genre à travers les générations, qui se sont répercutés dans des lieux et des rôles socialement dirigés vers les femmes. Il s'agit d'une étude ethnographique, résultat d'une observation directe enregistrée dans un journal de terrain. Les résultats ont signalé des changements dans l'inclusion et la permanence à l'école et/ou à l'université des femmes descendantes d'agriculteurs. Ces changements ont résulté en partie d'un meilleur accès aux politiques publiques d'éducation, en particulier celles mises en œuvre au Brésil au milieu des années 2000. Cela révèle un signe, même partiel, d'une rupture avec les relations patriarcales comme caractéristiques traditionnelles d'espaces ruraux.

Mots-clés genre, trajectoire de vie, scolarisation, politiques publiques.;

Introdução

Entre 2019 e meados de 2020¹, quem passou durante a semana pelo Perímetro Curu-Paraipaba, no Estado do Ceará, especialmente no Setor D2, na Rodovia do Sol Poente (CE-085), não se admirou ao visualizar crianças indo para a escola às margens da estrada, próxima de suas casas. Tampouco alguém se surpreendeu ao avistar jovens apostos em pontos estratégicos à espera do ônibus escolar público que os conduziriam até a sede do município (rumo à escola de Ensino Médio) ou mesmo à capital, para acessarem as universidades públicas e as 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, a taxa de analfabetismo no Brasil, constatamos que em 1996 ela era de 14,7%, enquanto dados recentes revelam uma queda para 6,8% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019). Assim, em 22 anos, o Brasil conseguiu reduzir em cerca de 46,3% seus índices de analfabetismo. Apesar dos avanços, a Região Nordeste ainda apresenta uma média maior do que a nacional - 13,9%, ou seja, mais do que o dobro.

Outro índice que possibilita a análise do sistema educacional brasileiro se refere ao nível de instrução da população que, segundo dados do IBGE (2019, p. 84), apesar dos avanços acumulados nos últimos anos, ainda não colocou o país "próximo ao patamar internacional".

Por outro lado, um estudo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006, p. 15) identificou que, em comparação à população

residente nas áreas urbanas, “os cerca de 32 milhões de pessoas” que residiam em áreas rurais estavam “em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola)”. 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* (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2013), os mesmos autores observaram que, enquanto as áreas urbanas computavam 59,7% de pessoas acima de 18 anos com Ensino Fundamental completo, no espaço rural somente 26,5% tinham 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 Ensino Fundamental completo. O estado também é destaque quanto à quantidade de anos de estudo, com 9,82 anos. Há praticamente um empate no comparativo entre o meio urbano e o rural, sendo “9,94 anos no urbano e 9,51 no rural” (Pereira & Castro, 2019, p. 67). Já em termos de indicadores nacionais, enquanto “o Brasil apresentou 9,4 anos em 2010, mostrando um incremento de 0,78 entre 2000 e 2010”, se desmembrarmos o meio urbano do rural, o primeiro alcançou 9,79 anos de estudo e o segundo “em 2010, ainda apresenta taxa menor que a média nacional de 2000” (Pereira & Castro, 2019, p. 67).

Dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018) revelaram que 67,0% das escolas de Educação Básica – que, segundo a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], 1996), engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de 9 anos e o Ensino Médio – estão localizadas em áreas urbanas. Isso não representa necessariamente um problema se considerarmos que cerca de 70% da população brasileira se situa nas chamadas áreas urbanas.

Por outro lado, o Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017)² 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, “79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso [a] biblioteca ou sala de leitura”. A situação dos matriculados na zona rural é diferente, já que “35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam” (INEP, 2017, 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, 2018, p. 9). Esses dados

2 As “notas estatísticas” do Censo Escolar de 2017, 2018 e 2019 mudaram a metodologia de divulgação dos dados e não fazem comparação de dados entre as áreas urbanas e rurais. Por isso, para o que nos interessa neste artigo, usamos os dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017).

podem revelar que muitos jovens, para dar continuidade aos seus estudos, precisariam deslocar-se de suas localidades. 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 2 escolas estaduais e 1 escola privada nessa modalidade.

Situado tal panorama muito geral da educação, este artigo:

- Tece 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.

Metodologia

Trata-se de estudo qualitativo que utiliza como estratégias a pesquisa bibliográfica e a pesquisa etnográfica, sendo fruto de observação direta, anotada em diário de campo, no período entre 2015 e 2018. Mediante entrevistas semiestruturadas e conversas informais, realizadas durante longa imersão em campo, este artigo apresenta as narrativas autobiográficas de duas mulheres de gerações diferentes.

Com essas narrativas, o leitor caminha por suas trajetórias de vida, marcadas por idas e vindas, como bem salienta Bourdieu (2005, p. 81), compreendidas enquanto “alocações e [...] deslocamentos no espaço social”. Desse modo, as narrativas aqui apresentadas são “testemunhos da experiência vivida” (Bertaux, 2010, p. 65).

Procurei apreender como os projetos de vida foram construídos e efetivados (ou não) ao longo dessas narrativas autobiográficas. São trajetórias de vida circunscritas em dado contexto no qual se deslocam e sistematizam suas pretensões subjetivas, em um cenário de base tradicional que, em tese, seria um espaço de reprodução da agricultura familiar.

Como lembra 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”.

A próxima seção apresenta nossas interlocutoras (Nice e Brena) e suas narrativas e trajetórias de vida relativas aos processos de inserção, permanência e desistência em ambientes educacionais.

Resultados e discussões

Inserido em uma estratégia de modernização agrícola do Regime Militar, o objetivo do Estado autocrático brasileiro era garantir matéria-prima e mão de obra para a autarquia Agro Indústrias do Vale do São Francisco (Agrovale), cabendo a ela implantar a infraestrutura de irrigação e selecionar os chamados “colonos” e suas famílias para ocupar aquele território (I. M. M. Carvalho, 1987; Diniz, 2002; Bursztyn, 2008; Mendes, 2018).

Os relatos dos colonos que vivenciaram aquela época salientam a intensidade com que se desenvolviam o trabalho agrícola sob o controle dos técnicos do DNOCS, que determinavam a dinâmica familiar desde a definição das culturas a plantar, passando pelas formas de cultivo, manejo e tratos culturais, até a comercialização, que era viabilizada por uma cooperativa criada e gerenciada por técnicos da Agrovale (Mendes, 2011, 2018).

Herdeiras de uma tradição camponesa, as famílias de colonos apresentam em sua estrutura a demarcação tradicional dos papéis de gênero. Em seus relatos (Mendes, 2018), nota-se que o trabalho das mulheres era caracterizado como “ajuda”³, especialmente em relação ao trabalho no lote. Sob o comando do colono, todos os membros da família (filhos, filhas e esposa) participavam intensamente desse trabalho (Mendes, 2011, 2018). Percebe-se no espaço rural 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 Curu-Paraipaba (Mendes, 2018), conferindo lugares e atribuições distintas aos homens (colonos), às mulheres (esposas de colonos) e à 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 modificando-se (ainda que não totalmente) no final dos anos 1980, sobretudo a partir da abertura democrática, embora ainda mantenha vivas suas características nas relações entre homens e mulheres no espaço rural.

3 Alguns autores, a exemplo de Heredia (1979), destacam a divisão de tarefas na agricultura familiar, cabendo ao homem as atividades voltadas à geração de renda e às mulheres as tarefas reprodutivas e aquelas voltadas 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 – como nos casos do Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) –, o trabalho do homem é considerado uma ajuda, como veremos adiante.

“Ou a gente estudava, ou a gente trabalhava”: narrativa e trajetória de Nice⁴

Minhas conversas com Nice se deram nos vários momentos em que estive no Perímetro Curu-Paraipaba. Aos seus 36 anos, ela é neta de colono, mas foi “criada como filha”, pois desde pequena conviveu na casa dos avós. Sua mãe se casou cedo e chegou ao projeto para morar com os pais, acompanhada do marido, de Nice 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! (Nice)

Enquanto ela preparava o almoço, íamos conversando sobre os jovens de seu tempo: “o DNOCS escolhia quem tinha muito filho pra ajudar na produção. Aqui os colonos tinham de 8 a 10 filhos”, disse-me sobre os critérios de seleção dos colonos e de participação dos filhos no trabalho agrícola da época. Ela me disse que quando 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 perguntei “você se lembra com quantos anos começou a andar com seu avô no lote?” e ela respondeu: “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 piar⁵ as vacas pra ele”. Com seus 5 anos de idade, Nice acompanhava o avô na ordenha do gado da família. Em sua narrativa, Nice contou que aos 8 anos “já grande” e passou a acompanhar seu pai/avô nas atividades do lote: “ele trazia a gente pra apanhar feijão, mudar as redes de cano dentro da cana”.

Analisando sua narrativa, observa-se que ela tem uma visão diferenciada daquilo que se denomina legalmente como *trabalho infantil*. Ou seja, na mesma perspectiva trazida pelos relatos de outros colonos (Mendes, 2018), uma criança de 8 anos era considerada “grande”, portanto, como os demais membros da família, deveria envolver-se nas tarefas do lote. O estudo de Moura (1978, p. 21)⁶ aponta que os filhos de agricultores, “a partir da faixa de idade de 8 anos, 9 anos”, já participam do “trabalho na roça”. Do mesmo modo, no Perímetro Curu-Paraipaba, “todo mundo ajudava”, inclusive as crianças.

4 Nome fictício.

5 Ato de amarrar o gado para facilitar a ordenha.

6 Trata-se do resultado de uma pesquisa de mestrado realizada com famílias de “sitiantes”, pequenos agricultores, moradores de um bairro rural de Minas Gerais, chamado São João da Cristina.

Perguntei como era a divisão das tarefas em sua casa, já que havia muitos filhos e 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 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 não fazia. Por exemplo, quando o pai ia plantar o feijão nós [mulheres] não 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. Era assim, quando a gente tinha um monte de gado o pai tirava os bezerros novos de perto da vaca pra não beber o leite todo. Botava só na hora que fosse tirar o leite, era assim. (Nice)

A entrevistada relata 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 era 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. Ela enfatizou como era o trabalho das mulheres nesse tempo:

Todo sábado tinha uma pessoa que ia pra lagoa ali lavar a roupa e era muita roupa, porque era muita gente. Eram sempre as mulheres que iam. Umas três ia pra lagoa lavar a roupa e duas ficava em casa pra varrer os terreiros. Era sempre nós que tinha que limpar o quintal. A vó fazia a comida. Outra coisa que a gente fazia era que antigamente todo mundo tinha um moinho. aí, a gente colocava o milho de molho e ia moer toda semana, tinha o dia de moer o milho pra fazer o cuscu. Era uma atividade de menina. (Nice)

Observamos na descrição de Nice como era o cotidiano das famílias no Perímetro Curu-Paraipaba, com ênfase na divisão dos trabalhos. 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 das refeições e as tarefas ditas domésticas (lavar, passar, limpar a casa etc.)⁷.

Desse modo, o lar, a casa, era o espaço feminino, e tanto o trabalho das mulheres quanto o das crianças era considerado uma ajuda e, conseqüentemente, menos valorizado em comparação ao trabalho masculino, representando a divisão de papéis no meio rural, própria das relações de gênero, como já ressaltado. Durante nossas conversas, perguntei como era o acesso à educação no Perímetro Curu-Paraipaba. Ela informou que as escolas eram administradas pelo DNOCS:

A escola do Projeto era só até a 5ª série. Depois foram ampliando até a 8ª 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 84 e 85. Tinha os desfile de 7 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.

Percebe-se 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. A escola também refletia os costumes do tempo do Regime 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” oferecidos aos irrigantes. Segundo Nice, 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. (Nice)

7

Para informações sobre o trabalho das mulheres no campo, ver Neves e Medeiros (2013).

Assim, observa-se a relação entre pai e filha como “mestre e aprendiz”, o educador que ensina, via trabalho, valores éticos e morais que devem ser seguidos por toda a vida. Aqui, o trabalho assume o caráter de aprendizagem. Nesse discurso, o trabalho das crianças se distancia do trabalho classificado como penoso e degradante, atualmente alvo de políticas públicas e de legislação específica – a Lei n. 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], 1990). A entrevistada destaca, 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”:

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 1 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 4 que conseguiram estudar e hoje 2 são professores, uma trabalha na secretaria da escola e outro trabalha como segurança na Ypióca. (Nice)

Nessa época, anos 1980, o acesso à escola não era algo simples nem era considerado um direito, como aponta a Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição Federal [CF], 1988). Narrativas como essa demonstram o quanto era restrita a continuidade dos estudos, havendo um “processo seletivo” no âmbito da família, pois ela não tinha condições financeiras de arcar com os custos das mensalidades escolares. Além disso, os membros da família precisavam estudar à noite, pois 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(as) para o trabalho no âmbito familiar (agricultura e tarefas domésticas, no caso das mulheres) ficavam em casa e despediam-se da escola, enquanto outros(as) eram escolhidos(as) para dar continuidade aos estudos. À medida que iam crescendo, também crescia sua responsabilidade perante o núcleo familiar e, ainda, a “vontade” de ter seu próprio dinheiro, pois os pais não pagavam pelos serviços prestados no lote.

No caso de nossa narradora, ela se casou aos 18 anos e foi incentivada pelo esposo a encerrar os estudos: *“ele tinha ciúmes, dizia que mulher casada não estudava, tinha que cuidar da casa”*. Sua inexperiência e a internalização dos valores morais da época a fizeram concordar com as ponderações do esposo e ela parou seus estudos no 8o 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 seu poder marcando as 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”.

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

“Eu pretendo seguir na área de gestão educacional, fazer mestrado e doutorado”: narrativa e trajetória de Brena

Meu primeiro contato com Brena ocorreu em 29 de julho de 2016. Ela tinha 20 anos de idade e cursava Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza. Ela morava na residência universitária desde março daquele ano. Conversei com ela na cozinha de Nice. Esse ambiente informal e familiar propiciou uma boa interação, deixando-a à vontade para expor suas percepções. De início, pedi que ela falasse um pouco

sobre os jovens do Perímetro Curu-Paraipaba. Ela, por sua vez, expôs sua preocupação com os meninos que não querem estudar e acabam vislumbrando no coco sua 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. (Brena)

A juventude, para Brena, é uma etapa em que se deve aproveitar para estudar, para construir as bases de um futuro. Quem não aproveita tal etapa pode arrepender-se no futuro:

Brena – Eu me lembro quando a minha vó dizia: “Brena, 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?

Brena – 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?

Desde cedo, ela foi incentivada a estudar e sua família ofereceu as condições necessárias para que 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”. (Brena)

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. (Brena)

Ela sempre foi uma menina estudiosa e dedicada (como enfatizou Nice), sendo que o resultado de seus esforços foi passar em uma universidade pública, servindo-se da política de cotas. Sem essa política pública, que visa a democratizar o acesso ao Ensino Superior, aprovada pela Lei n. 12.711 (2012)⁸, Brena e muitos jovens como ela teriam dificuldades ainda maiores para acessar o Ensino Superior.

Brena, diferentemente de outros jovens do Perímetro Curu-Paraipaba e de tantos centros urbanos e áreas rurais, viveu o tempo de moratória juvenil. As políticas públicas inclusivas possibilitou que vivenciasse algo que, segundo Margulis e Urresti (2008), é mais comum entre os jovens das classes mais altas da sociedade. Os autores destacam que:

Os jovens dos setores médio e superior geralmente têm a oportunidade de estudar, de adiar o ingresso nas responsabilidades da vida adulta: casam e têm filhos mais tarde, gozam de um período menos exigente, um contexto social protetor que torna possível a emissão, por períodos mais longos, dos signos sociais do que geralmente se denomina juventude (Margulis & Urresti, 2008, p. 2, tradução nossa.).

Atualmente, esse período de adiamento das responsabilidades inerentes ao mundo dos adultos (trabalhar, sustentar-se e casar-se, por exemplo) é uma realidade vivenciada por um número cada vez maior de jovens das classes populares, especificamente aqueles do interior que acessam o Ensino Superior em um município distante. Não se trata, aqui, de generalizar, mas de expor certas mudanças (ainda que lentas e limitadas) vivenciadas por alguns grupos de jovens. Por isso, como lembra Novaes (2006, p. 105), não é possível homogeneizar as vivências juvenis, ou seja, “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais”.

Voltando à conversa com Brena, perguntei o que os jovens do Perímetro Curu-Paraipaba 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 são coisas que não estou acostumada a fazer”. Ela se define como uma pessoa de poucos amigos: “Aqui são mais

8 A Lei n. 12.711 (2012) garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos 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 Ministério da Educação (MEC, 2012): “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)”.

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”.

Brena 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:

Eu – Vocês ajudaram o pai de vocês na agricultura?

Brena – Eu, particularmente, nunca. Meu pai sempre trabalhou sozinho, sempre sustentou a casa sozinho. Minha mãe sempre foi dona de casa, às vezes ela vendia alguma coisa pra ajudar em casa, dindin, essas coisas, mas nunca foi um trabalho fixo. Isso até ela começar a trabalhar na Associação das Mulheres Agricultoras Familiares.

Eu – O seu pai tem lote? Ele faz o quê?

Brena – Bem, meu pai, eu não sei como é o nome, eu só sei que é aquele homem que faz o intercâmbio entre o colono e a pessoa que quer comprar o coco.

Eu – O atravessador?

Brena – É [risos], o atravessador. Meu pai é este. [...] Ele compra os cocos dos colonos e passa pro comprador.

Eu – Seu pai nunca trabalhou na agricultura?

Brena – Meu pai, até uns 10 anos atrás, mais ou menos, ele era tirador de coco, pegava no pesado mesmo. Só que ele ficou doente, aí, ele foi, digamos, elevado de cargo. Ele tem diabetes adquirida e tem problemas na coluna, bico de papagaio. Ele virou atravessador, mas antes ele trabalhava mesmo no duro, no coco. Tem o lote da minha vó, que ela dividiu por partes pros filhos. Então, tem a parte da minha mãe, que o meu pai é quem cuida. Ele paga um homenzinho pra manter sempre limpo, porque do próprio terreno do lote ali ele tira o coco pra vender também. A gente mora no quintal da vó, numa casa. Às vezes meu pai chama meu irmão pra ajudar, mas não é fixo.

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

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

Retomando a conversa com Brena, perguntei sobre suas perspectivas em relação ao futuro e ela destacou: “*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 ele à medida que avançavam os semestres na universidade:

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. (Brena)

Como passou em Pedagogia, antes de tentar mudar de curso, “passou a gostar da Pedagogia”. Ela tem um pensamento firme em relação ao seu projeto de futuro:

Mas eu não quero seguir no ramo da Educação Infantil, porque o pessoal pensa que tá fazendo Pedagogia, vai seguir no ramo da Educação Infantil. Não. Eu pretendo seguir na área de Gestão Educacional, fazer mestrado e doutorado. É isso que eu quero do meu futuro. (Brena)

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, vinha se dedicando aos estudos, pois tinha consciência de que haveria uma ampla concorrência a ser superada para atingir seus objetivos. Brena relatou que sua imersão no meio universitário contribuiu para alargar suas expectativas sobre o mundo e sobre seus futuros projetos. Freitas (2015, pp. 190 e 200), ao discutir trajetórias de jovens universitários de uma cidade do interior do Ceará, destacou o quanto tal 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”. Nesse sentido, Brena considera algumas distinções entre os jovens com quem convive em Fortaleza e os jovens do Perímetro Curu-Paraipaba:

Brena – 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?*

Brena – *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 neste 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.*

Eu – *Então, depois que você foi estudar em Fortaleza abriu a sua mente também?*

Brena – *Abriu, com certeza!*

A fala da jovem sintetiza como a entrada na universidade pode ampliar as perspectivas de vida de quem nasceu e mora em determinado espaço rural. Fazer parte do mundo universitário foi um divisor de águas para Brena, oferecendo-lhe novas oportunidades de colocar-se no mundo e de interagir com pessoas diversas. Viver da agricultura não fazia parte de seus planos. 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 uma nova vida.

Em 19 de janeiro de 2018, tive a oportunidade de conversar uma vez mais com Brena. Ela estava no último semestre de seu curso, mas optou por fazer o trabalho de conclusão no 2º semestre de 2018. Com isso, ela acreditava que teria mais chances de concluir um trabalho de qualidade e preparar-se melhor para a seleção do mestrado. Reforcei minha torcida para que seus projetos se concretizassem. Apesar de Brena estar adaptada à vida em Fortaleza, ela me contou que passava as férias escolares no Perímetro Curu-Paraipaba, ao lado da família. A trajetória de Brena representa experiências juvenis marcadas pelas incertezas e instabilidades próprias do tempo presente. Seu percurso e itinerário demonstram “que é próprio da experiência social humana encontrar-se em permanente fluxo” (Duarte, 2008, p. 241). Será que Brena continuará seus estudos e se dedicará ao mestrado? Será ela uma gestora educacional? Ou mesmo uma professora? Embora saibamos que jovens como ela vão se deslocando em determinado contexto que, por vezes, extrapola suas individualidades, seus desejos e suas possibilidades de escolha, as políticas públicas de educação são, sem dúvida, uma marca dessa nova geração, que pode sonhar com o Ensino Superior e, quem sabe, ascender socialmente. Portanto, a trajetória, construída e mobilizada pela busca da realização de projetos é uma objetivação resultante da interação entre os agentes e os campos de possibilidades (Velho, 2013).

Vale ressaltar que Brena faz parte de uma geração de alunos de escola pública que são incentivados e preparados por seus professores para alcançar uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Suas expectativas de ascender socialmente via escolarização se inserem nesse contexto, e foram 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, vale ressaltar suas características paradoxais, pois, ao mesmo tempo que financiou a iniciativa privada, ele também foi responsável pela ampliação do Ensino Superior público. Merece destaque a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem o propósito de ampliar “e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (C. H. A. Carvalho, 2014, p. 217), registrando um aumento de 73% na oferta de cursos superiores.

Cabe salientar, ainda, a proposta de implantação das políticas afirmativas, que abrangiam o acesso às universidades por parte de estudantes negros, pobres e egressos da escola pública, beneficiando estudantes como Brena. Embora a efetivação dessa política tenha ocorrido a partir da Lei n. 12.711 (2012), quando ficou estabelecido que até agosto de 2016 todas as instituições de Ensino Superior destinariam metade de suas vagas a estudantes com o perfil citado, o aporte de recursos públicos na iniciativa privada durante o Governo Lula se mostrou essencial para melhorar a taxa de escolaridade líquida, amenizando as distâncias entre negros e brancos (C. H. A. Carvalho, 2014).

Conclusão

A análise das trajetórias das mulheres entrevistadas, as quais representam duas gerações distintas, possibilitou apreender como a intervenção do Estado, notadamente via políticas públicas de educação, interferiu em seus planos, seus projetos e suas experiências. Nice representa a primeira geração de jovens do Perímetro Curu-Paraipaba, neta de colonos originalmente assentados pelo DNOCS.

Essa primeira geração carrega em sua trajetória as características próprias de uma família de tradição camponesa, as quais foram socializadas por meio do trabalho na roça. A ausência da ou o difícil acesso à escola talvez tenha fortalecido esse modelo de conduta dos pais. Dar continuidade à profissão de agricultor era o futuro possível ou o mais provável 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, assume um valor moral, disciplinador.

Por outro lado, Brena, de modo diferente das gerações anteriores (quando estudar era considerado “um luxo”, um privilégio para poucos), teve acesso ao Ensino Superior, viabilizado pela política de cotas, que prevê condições diferenciadas para estudantes

advindos de escolas da rede pública. Assim, estudar, cursar uma universidade desponta como uma possibilidade de ascensão social ou mesmo mobilidade em termos de renda, representando um alento para quem mora no interior e sonha com um futuro longe da agricultura.

Referências bibliográficas

- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo, SP: Paullus.
- Bourdieu, P. (2005). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (7a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Bursztyn, M. (2008). *O poder dos donos: planejamento e clientelismo no Nordeste*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Carvalho, C. H. A. (2014). Política para a educação superior no Governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 58, 209-244.
- Carvalho, I. M. M. (1987). *O Nordeste e o regime autoritário*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Conti, L. (2012). *A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa da infância* (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica). Natal, RN: Ed. UFRN.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. (1988). Brasília, DF.
- Decreto Estadual n. 33.519 de 19 de março de 2020*. (2020). Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. Fortaleza, CE. Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390941>
- Diniz, A. S. (2002). A construção dos perímetros irrigados e a criação de novas territorialidades no sertão. In D. Elias & J. L. F. Sampaio (Orgs.), *Paradigmas da agricultura cearense: modernização excludente* (pp. 37- 60). Fortaleza, CE: Demócrito Rocha.
- Duarte, L. F.; Gomes, E. C. (2008). *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Fischer, I. R. (2006). *O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação*. Recife, PE: Massagana.
- Freitas, I. C. M. (2015). Universitários do meio rural: trajetórias e projetos de vida. In I. C. M. Freitas, I. H. Pereira, & M. I. S. B. Linhares (Orgs.), *Os jovens do interior* (pp. 187-202). Sobral, CE: Ed. UVA.
- HEREDIA, B. M. A. (1979). *A Morada da Vida*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Autor.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2013, dezembro). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Brasília, DF: Autor.

-
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006, setembro). *Educação de jovens e adultos no campo* (Boletim 15). Brasília, DF: Autor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017, fevereiro). *Censo Escolar 2016: notas estatísticas*. Brasília, DF: Autor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018, janeiro). *Censo Escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília, DF: Autor.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. In M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Mendes, V. P. S. (2011). *Os projetos de vida da juventude do Perímetro Curu-Paraipaba: entre o sonho e a realidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.
- Mendes, V. P. S. (2018). *Trajetórias de jovens do Perímetro Curu-Paraipaba: histórias de rupturas e continuidades ao longo de gerações* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- Mendes, V. P. S., Marinho, H. E., & Paulino, A. G. L. (2019). Inclusão produtiva, políticas públicas e empoderamento das mulheres agricultoras familiares de Paraipaba-CE. *Cadernos Cajuína*, 4(2), 21-38.
- Ministério da Educação. (2012). *Cotas: perguntas frequentes*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>
- Moura, M. M. (1978). *Os herdeiros da terra: parentesco e herança em uma área rural*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Neves, D. P., & Medeiros, L. S. (Orgs.). (2013). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói, RJ: Alternativa.
- Novaes, R. (2006). Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In M. I. Almeida, & F. Eugenio (Orgs.), *Culturas jovens: novos mapas do afeto* (pp. 105-120). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Pereira, C. N., & Castro, C. N. (2019). Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*, 21, 63-74.

Saffioti, H. (2011). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Scott, J. (1991). *Uma categoria útil para análise histórica*. Recife, PE: SOS Corpo.

Velho, G. (2013). *Um antropólogo na cidade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

MENDES, V. P. S. AUTOR, A. A.; AUTOR, B. B.; AUTOR, C. C. Trajetórias de mulheres do Perímetro Curu-Paraipaba, e suas vivências escolares. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 11, n. 26, p. 73-92, 2021.

Norma B – APA

Mendes, V. P. S. Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (2021). Trajetórias de mulheres do Perímetro Curu-Paraipaba e suas vivências escolares. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 11(26), 73-92.

Norma C – Vancouver

Mendes, VPSAutor AA, Autor BB, Autor CC. Trajetórias de mulheres do Perímetro Curu-Paraipaba e suas vivências escolares. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2021 [cited Mar 4, 2021];11(26): 73-92. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/4278>