



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TALITA SILVA BEZERRA

**O DIPLOMA E AS “NOVAS RURALIDADES PERFORMADAS”: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS, MOBILIDADE SOCIAL E RECONFIGURAÇÕES TERRITORIAIS
EM ARAQUÉM – CE**

FORTALEZA

2026

TALITA SILVA BEZERRA

O DIPLOMA E AS “NOVAS RURALIDADES PERFORMADAS”: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS, MOBILIDADE SOCIAL E RECONFIGURAÇÕES TERRITORIAIS EM
ARAQUÉM – CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

FORTALEZA

2026

TALITA SILVA BEZERRA

O DIPLOMA E AS “NOVAS RURALIDADES PERFORMADAS”: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS, MOBILIDADE SOCIAL E RECONFIGURAÇÕES TERRITORIAIS EM
ARAQUÉM – CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Aprovada em: 29/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio George Lopes Paulino (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Marília Passos Apoliano Gomes
Universidade Federal do Ceará- UFC e Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.^a Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA)

Prof.^a Dra. Lara Denise Oliveira Silva
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA)

À Ísis, Elis e Marina
Pelas incontáveis vezes que me perguntaram:
“- Quantas páginas faltam?
[...]
- O que vai mudar quando você acabar de
escrever?”

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Antônio George Lopes Paulino por aceitar o desafio de segurar a minha mão e amparar os sentimentos difíceis que emergiram do processo de escrita dessa tese. George, você sempre foi uma linda referência profissional na minha experiência de estudante e, ao me acolher, ressignificou a crença que tenho em mim mesma, alimentando algumas esperanças que ainda cultivo quanto à academia. Isso é muito potente, tudo obrigado é pouco!

À banca avaliadora desse trabalho, não só agradeço, como manifesto profunda admiração. O sentimento de partilhar a análise de uma tese com pessoas que estiveram em pontos significativos e desafiadores da estrada que se caminha na formação acadêmica, é um acontecimento belo. Nem todas são citações, mas todas são referências vivas, e é emocionante confluenciar ideias com quem as inspira. Tenho a satisfação de generalizá-las no feminino e, nomeando-as individualmente, agradeço à: Professora Isaurora, quem me emprestou lentes e ferramentas para me construir pesquisadora desde a graduação – seguindo em mim da construção desse objeto de pesquisa, que foi instigado por seus estudos, até as referências metodológicas que me apresentou e, dezesseis anos após ser sua aluna, venho passando aos meus alunos, porque o que é importante, penetra e circula. Lara Denise, um encontro que academia me deu para eu levar para a vida, querendo sempre por perto para instigar o meu olhar e alimentar desejos - obrigada pela força em tantos momentos e avaliação cuidadosa ao texto que foram imprescindíveis para que eu desse continuidade a esse ciclo. Lara tem uma sensibilidade-potência indescritível no olhar que direciona à cidade, aos afetos, aos textos, ao mundo! Marília Passos, companheira que me inspirou pelo compromisso acadêmico, paixão sociológica, curiosidade investigativa e pelo lado que decide se posicionar diante da ampla possibilidade que a vida lhe oferta, sendo a minha primeira referência mais próxima em assessoria jurídica popular. Obrigada pelo seu olhar e análise minuciosa que foram fundamentais para eu direcionar um olhar mais cuidadoso a algumas questões do texto de qualificação. Por fim, agradeço à professora Alba por aceitar participar desse momento desafiador que é a defesa da tese no tempo acelerado que vem atropelando existências. Lembro da força que senti pela ocasião de sua presença na composição da banca examinadora da seleção da minha turma de mestrado, sendo posteriormente sua aluna e uma admiradora constante da sua trajetória, da sua leitura do mundo e, sobretudo, do lugar que vem construindo no mundo. Acompanhei de longe o seu processo de aposentadoria e digo de coração que sou extremamente grata pela honra da partilha.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará e a todas as professoras e professores do referido programa que vêm deixando contribuições para a constituição da Sociologia, sobretudo àqueles que participaram do meu processo formativo. Entre estes, agradeço especialmente à professora Danyelle Nilin Gonçalves, que acompanhou parte deste trabalho.

Aos colegas de turma do doutorado, pela partilha das experiências na convivência que acabou sendo encurtada por ocasião do isolamento social provocado pelas medidas de contenção tomadas durante a pandemia da COVID-19. Tempos difíceis e de resistência!

À Coordenação do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, onde estou professora substituta, pela sensibilidade e apoio logístico em minhas atividades no semestre em que estive terminando a escrita do texto. Rodrigo Maia e Iratan Sabóia, muito obrigada!

Ao Centro Universitário Inta, por ter concedido dias de “liberação para qualificação profissional” no período em que cursei as disciplinas, sendo necessário viajar de Sobral à Fortaleza toda semana para assistir às aulas. Agradeço de maneira muito especial ao coordenador Carneiro Neto (*in memorian*) e à gestora pedagógica Alana Mesquita por ajustar a lotação durante o meu primeiro ano de disciplinas sempre com base nas minhas necessidades, bem como ao professor Joshua Gomes Lopes que, na condição de atual coordenador, tem sido lúcido e sensível às demandas inerentes ao processo de conciliar o trabalho e a escrita da tese.

Aos interlocutores que falam no texto direta e indiretamente. Alguns estão registrados em transcrições literais, outros na interposição de dados que são fruto da partilha, de conversas, de respostas em questionários. Pela disponibilidade, pela partilha de sonhos e do tempo, por me receberem e por serem um incentivo a esse estudo, o meu muito obrigada Galba Meneses, Joziane Albuquerque, Maria, Fábio, Hélio Costa, Rute Frarrapo, Cosma Araújo, Vitória Tabosa, Glauciane e Jânio Teles. Este último, inclusive, foi mapa, norte, paciência... reiteradas vezes, o acionei mais de uma vez ao dia e ele, nem nos seus dias mais sobrecarregados, me deixou sem retorno. Obrigada!

Aos amigos que que vão habitando os afetos como combustível para continuar na estrada: Ana Argentina (daria um livro, mas vou ser sucinta), obrigada por me encorajar quando achei que não tinha mais por onde ir, obrigada por aliviar a dor e o desespero familiar com sua presença diante do câncer da minha mãe que atravessou a elaboração dessa tese e obrigada pelo que é indizível, mas a gente sabe; Márcia Souza, comadre-amiga, em vários momentos você foi uma inspiração; Kelly Coelho, ao dividir a sala, abrimos uma partilha de vida e afeto muito importante para que eu me motivasse a seguir esse percurso acadêmico; Gabrielle Apoliano, você foi um suporte essencial para receber a vida da Marina em meio a um

doutorado, uma pandemia e uma jornada exaustiva de trabalho – ter sua amizade mudou essa experiência; Lara Denise, te agradei como banca examinadora, mas estás no banco das amigas que são força motriz e com quem eu contei muito emocionalmente – em uma de nossas conversas, a frase “não tem tempo bom”, mudou tudo; Alana Mesquita, dividir alguns desesperos e alegrias com a sua leveza e o seu espírito de festa, amenizou alguns pesos; Yslaia, obrigada pelo companheirismo e incentivo; Joici, as partilhas sobre o quanto somos angústia e potência em meio aos processos acadêmicos foi muito importante para retomar esperança; Eliandro, Iana, Lara, Marcus, Giselle e a todos os amigos que estão no que eu sou, obrigada!

À Maria Letícia de Oliveira Lima, por tonar possível meu recolhimento na escrita e para o trabalho quando todas as demandas da casa eram por brincar. Você nunca foi só um serviço, foi o afeto raro e necessário que me deu conforto em tantos momentos.

À minha mãe, uma raiz profunda que nos momentos de dor e fragilidade, aduba-se a si mesma pela saúde dos frutos da árvore – que você encontre nutrientes para além de você e tenha sabedoria para recebê-los. Obrigada pela força, por acreditar nesse processo, por ter sido rede de apoio o quanto pôde e pela compreensão das minhas faltas em momentos cruciais e dolorosos.

À minha irmã Carol e ao meu irmão Tiago – junto à sua companheira e minha cunhada Caroline Moreira e aos meus sobrinhos Jasmim e Davi, por partilharmos perdas, ganhos, fardos, emoções, nascimentos e renascimentos. Agradeço pelo que não cabe aqui.

À Hélio Monteiro, pela partilha cotidiana do que há de mais intenso na existência: cuidar de nós e das vidas que chegaram em nossas vidas, ponderando desejos, medos, descobertas, tristezas, alegrias, expectativas e a tentativa de fazer o melhor que podemos. Obrigada pelas presenças efetivas e afetivas durante esse processo e, por, no ápice da exaustão, segurar a onda com amor!

À Ísis, Elis e Marina, por ressignificarem a minha ansiedade em ser uma acadêmica precocemente qualificada e mostrarem que existem urgências maiores, melhores. Obrigada por possibilitarem outros sentidos do mundo em que, mesmo com dificuldades, não preciso ser apenas um fluxo, posso ser confluência.

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende.
(Antônio Bispo dos Santos, 2023)

RESUMO

Esta tese analisa os efeitos sociais, econômicos e simbólicos da diplomação em nível superior entre jovens e adultos do meio rural que constituem a primeira geração de suas famílias a acessar a universidade. A pesquisa toma como lócus empírico o distrito de Araquém, situado no município de Coreaú – no noroeste do Ceará, e investiga como a escolarização superior se converte em novos modos de inserção profissional, reconhecimento social e construção de projetos de vida, produzindo transformações que extrapolam as trajetórias individuais e incidem sobre a configuração territorial e simbólica do rural. A partir de uma abordagem etnobiográfica e de longa duração, acompanhando trajetórias formativas por de mais de uma década, o estudo articula narrativas de vida para compreender os sentidos atribuídos ao diploma por sujeitos oriundos de famílias agricultoras, marcadas por experiências de trabalho infantil, precariedade econômica e dificuldades nos processos de escolarização. O trabalho dialoga com a sociologia rural brasileira, com os estudos sobre mobilidade social e com a sociologia da educação. Como principal contribuição analítica, a tese propõe a categoria de “novas ruralidades performadas”, construída no diálogo com a noção de “novo rural” e com a antropologia interacionista. A categoria permite compreender que as transformações do rural não se restringem à diversificação econômica ou à ampliação de serviços, mas envolvem performances identitárias, narrativas de ascensão e formas de apresentação de si que ressignificam o lugar social dos sujeitos, redefinem expectativas coletivas e produzem novas gramáticas de pertencimento. Os diplomados tornam-se, assim, mediadores entre tradição e mudança, articulando permanência territorial, profissionalização e pluriatividade. Ao evidenciar a educação superior como vetor de reconfiguração das ruralidades, a pesquisa demonstra que a permanência dos diplomados no território não representa imobilismo, mas um processo ativo de reinvenção do rural como “espaço de vida”. A tese contribui para o debate sociológico ao mostrar como políticas educacionais, trajetórias individuais e estruturas territoriais se entrelaçam na produção de desigualdades, mas também nas possibilidades concretas de mobilidade social e transformação simbólica no meio rural contemporâneo.

Palavras-chave: ruralidades contemporâneas; educação superior; mobilidade social.

ABSTRACT

This thesis analyzes the social, economic, and symbolic effects of higher education graduation among young people and adults from rural areas who represent the first generation in their families to access university education. The research takes as its empirical locus the district of Araquém, located in the municipality of Coreaú, in northwestern Ceará, and investigates how higher education is converted into new forms of professional insertion, social recognition, and the construction of life projects, producing transformations that go beyond individual trajectories and impact the territorial and symbolic configuration of the rural space. Based on an ethnobiographical and long-term approach, following educational trajectories for more than a decade, the study articulates life narratives in order to understand the meanings attributed to the diploma by subjects from farming families marked by experiences of child labor, economic precariousness, and difficulties in their schooling processes. The research dialogues with Brazilian rural sociology, studies on social mobility, and the sociology of education. As its main analytical contribution, the thesis proposes the category of “performed new ruralities,” constructed through dialogue with the notion of the “new rural” and with interactionist anthropology. This category makes it possible to understand that transformations in rural areas are not limited to economic diversification or the expansion of services, but also involve identity performances, narratives of social ascent, and forms of self-presentation that resignify the social position of subjects, redefine collective expectations, and produce new grammars of belonging. Graduates thus become mediators between tradition and change, articulating territorial permanence, professionalization, and pluriactivity. By highlighting higher education as a vector for the reconfiguration of ruralities, the research demonstrates that the permanence of graduates in their territory does not represent immobility, but rather an active process of reinventing the rural as a “space of life.” The thesis contributes to sociological debate by showing how educational policies, individual trajectories, and territorial structures intertwine in the production of inequalities, as well as in the concrete possibilities for social mobility and symbolic transformation in the contemporary rural world.

Keywords: contemporary ruralities; higher education; social mobility.

LISTA DE SIGLAS

CE	Ceará
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
EaD	Ensino a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FLF	Faculdade Luciano Feijão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBU	Programa Bolsa Universidade
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
ProUni	Programa Universidade para Todos
REGIC	Regiões de Influência das Cidades
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UNINTA	Centro Universitário INTA
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Mapa de localização de Araquém (Coreaú – CE)	34
Figura 02 –	Imagem aérea do distrito de Araquém.....	35
Figura 03 –	Mapa da divisão territorial de Coreaú.....	39
Figura 04 –	Mapa de Araquém com a divisão rural/urbano e com a localização de serviços distribuídos no território.....	42
Figura 05 –	Estrada Araquém - Coreaú no início do ano de 2010, registrada em dia de chuva e sem chuva, respectivamente.....	48
Figura 06 –	Estrada Araquém-Coreaú em obras em maio de 2010 e asfaltada em novembro de 2010, respectivamente.....	49
Figura 07 –	Imagem da estrada Araquém-Coreaú atualmente (após uma grande obra que houve em 2012)	49
Figura 08 –	Veículo que transportava os primeiros grupos de universitários – até o ano de 2010 – no trecho Araquém-Coreaú, para pegarem o ônibus universitário de Coreaú a Sobral. Nesse carro, estão duas interlocutoras dessa pesquisa, Galba e Glauciane.....	50
Figura 09 –	Transporte concedido aos universitários de Araquém no ano de 2018 para o deslocamento Araquém-Sobral-Araquém.....	51
Figura 10 –	Fachada de imóvel localizado na Rua da Adega, 71, onde hoje está localizada a Clínica de Serviços Médicos Viver. Imagens registradas em dois momentos: no ano de 2018 e no ano de 2024, respectivamente.....	55
Figura 11 –	Fachada de imóvel tradicional localizado na Rua Travessa 01, 153, onde hoje está localizado o Escritório Teles Mascarenhas Advocacia e Consultoria Jurídica. Imagens registradas em dois momentos: no ano de 2018 e no ano de 2024, respectivamente.....	56
Figura 12 –	Rua Travessa, uma das ruas mais antigas e de principal fluxo do distrito na versão de calçamento em 2011 e de asfalto em 2021.....	57
Figura 13 –	Núcleo do distrito antes do asfaltamento em 2009 e depois do asfaltamento em 2025.....	58
Figura 14 –	Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora da Paz anunciando 1º lugar no IDEB Brasil.....	90

Figura 15 – Cerimônia de premiação do SPAECE com a representatividade do município de Coreaú.....	91
Figura 16 – Print de fotografia representando a alfabetização de Hélio Costa.....	110
Figura 17 – Taxa de escolarização líquida no Ensino Superior para o Nordeste.....	129
Figura 18 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.....	151
Figura 19 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles na Colação de Grau do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde comemora, junto a alguns colegas de Curso e à professora Ivaldinete, esse rito de passagem que marcaria o seu ingresso na vida profissional.....	152
Figura 20 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles comemorando o ingresso na Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará.....	153
Figura 21 – Print da postagem no perfil do Instagram de Jânio Teles anunciando a apresentação de um trabalho científico na área do Direito, como parte das atividades da sua trajetória como aluno no Curso de Direito (Segunda Graduação)	154
Figura 22 – Print da postagem no perfil do Instagram de Jânio Teles, elucidando os momentos de estudos e de esforço para alcançar a sua segunda graduação. Na imagem, os livros são elementos que simbolizam um investimento e constroem a imagem de si em um campo específico	155
Figura 23 – Print da postagem no perfil do Facebook de Hélio Costa comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de Bacharel em Direito pela Faculdade Luciano Feijão.....	156
Figura 24 – Print da postagem no perfil do Facebook de Hélio Costa comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de Bacharel em Direito pela Faculdade Luciano Feijão.....	157
Figura 25 – Print da postagem no perfil do Facebook de Francisca Lima comemorando a finalização do mestrado em física médica na Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	158

Figura 26 – Print da postagem no perfil do Facebook de Francisca Lima com a legenda que denota pioneirismo da formação no Ceará.....	159
Figura 27 – Print da postagem no perfil Instagram de Gleiciane Albuquerque na ocasião da formatura de seu companheiro.....	160
Figura 28 – Print da postagem no perfil Facebook de Joziane Albuquerque na ocasião da formatura de sua irmã.....	161
Figura 29 – Print da postagem no perfil Instagram de Gleiciane Albuquerque na ocasião de uma aula no mestrado Profissional em Sociologia na Universidade Estadual Vale do Acaraú.....	162
Figura 30 – Solenidade de posse para o cargo de professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.....	167
Figura 31 – Print da postagem no perfil de Gleiciane Albuquerque no Instagram em um momento de despedida de turma em que a mesma é professora	168
Figura 32 – Print da postagem no perfil de Gleiciane Albuquerque no Instagram marcando uma homenagem ao Dia do Professor.....	169
Figura 33 – Print da postagem no perfil de Hélio Costa no Instagram com uma matéria de jornal que destaca a sua atuação como advogado em uma Ação Popular que teve repercussão nacional.....	170
Figura 34 – Print da postagem no perfil de Galba Faustino no Instagram destacando a atuação dos profissionais de Ciências Humanas na Escola de Ensino Médio Maria Menezes, em Araquém.....	171
Figura 35 – Print do perfil “Circulo_literário” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o êxito na seleção do Edital Prêmio Perifa Viva 2024 do Ministério das Cidades.....	175
Figura 36 – Print do perfil “Circulo_literário” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o evento Feira Literária organizado na praça da matriz em Araquém na ocasião do lançamento do livro “Araquém em fotos e poemas”	176
Figura 37 – Print do perfil “Circulo_literário” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o stand li livros na Feira Literária organizada na praça da matriz em Araquém na ocasião do lançamento do livro “Araquém em fotos e poemas”	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Características de área e de população de Coreau por distritos.....	40
Tabela 02 –	Perfil dos Respondentes.....	76
Tabela 03 –	Perfil dos Entrevistados.....	81
Tabela 04 –	Relação entrevistado x contexto de escolarização.....	96
Tabela 05 –	Dimensões da desigualdade escolar e estratégias de resistência.....	97
Tabela 06 –	Mapa da Pobreza e de Desigualdade – Coreau 2003.....	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRE PERCURSOS RURAIS, DIPLOMAS E DOBRAS DO TEMPO	27
2.1	A escolha de Araquém como lócus: afinidades eletivas e campo de possibilidades de uma pesquisadora.....	30
2.2	Que rural é esse?	32
2.2.1	Localização, formação histórica e estrutura territorial do distrito.....	34
2.2.2	Economia, sociabilidade e transformações locais.....	52
2.3	Cronotopos” da pesquisa: temporalidades e espacialidades múltiplas do rural na pesquisa e a narrativa como construção das etnobiografias.....	62
2.4	Interlocuções: quem são os diplomados da nova ruralidade performada?...	733
3.	OS CAMINHOS DO DIPLOMA: ESCOLARIZAÇÃO NO MEIO RURAL, ACESSO À UNIVERSIDADE E FORMAS DE SE CONSTRUIR UNIVERSITÁRIO.....	85
3.1	Desafios e táticas de escolarização em Araquém.....	96
3.1.1	<i>Isolamento geográfico, desigualdades territoriais e mecanismos de resistência: o acesso à escola.....</i>	<i>98</i>
3.1.2	<i>Pobreza rural e trabalho infantil que travessam as escolarizações.....</i>	<i>112</i>
3.2	Trocando a enxada pela caneta: expectativas de ascensão e sucesso escolar	123
3.3	A universidade: políticas de acesso.....	126
3.3.1	<i>Universidade, colonialidade e elitização histórica do saber.....</i>	<i>126</i>
3.3.2	<i>Democratização recente e desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior.....</i>	<i>128</i>
3.3.3.	<i>Dispositivos de acesso e suas ambivalências: EaD, FIES e REUNI.....</i>	<i>131</i>
3.3.4.	<i>Sobral como mediação: UVA/UFC, transporte e o perfil empírico dos diplomados de Araquém.....</i>	<i>137</i>
3.4	A universidade e a vivência de dois mundos.....	142
4	O NOVO RURAL PERFORMADO: DIPLOMAS, MERCADO DE TRABALHO E A REPRESENTAÇÃO DO “EU” E DAS RURALIDADES.....	146

4.1	Diploma em cena: apresentação de si, reconhecimento e autoridade simbólica no território.....	148
4.2	Mercado de trabalho e significação do diploma.....	163
4.3	Sociabilidades em movimento, redes, vínculos e novos mapas afetivos do rural araqueniense.....	172
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	186
	ANEXO.....	194

1 INTRODUÇÃO

Quem conhece a pobreza de perto, não quer ver ela nunca mais, por isso eu estudo, eu batalho, enfrento tudo [...] Eu era preguiçoso pra roça e a universidade é importante porque é lá que aprendemos a mudar a nossa vida e a dos demais ao nosso redor. É por meio dela que venceremos na vida. (Jânio, 2011)

A fala na epígrafe supracitada antecede à minha por representar o eixo que estrutura uma pesquisa iniciada há quinze anos¹ e que já se desdobrou de múltiplas formas, mas sempre levando em conta um aspecto comum: o sentimento de “vencer na vida” através de um projeto de mobilidade espacial e social que toma a educação superior como principal meio para alcançar tal objetivo.

Jânio, o jovem que verbaliza as frases acima, cursava Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral. Para custear minimamente as despesas da graduação, realizava diárias em “terras de terceiros” das sete horas da manhã às dezesseis horas da tarde, ganhando vinte e cinco reais (R\$ 25,00) por dia trabalhado. Hoje, é graduado em Ciências Sociais, está cursando Direito em uma faculdade privada no município de Sobral, está licenciado do cargo efetivo de instrutor de informática no município de Coreaú e ocupa a função de secretário/estagiário no escritório de advocacia do seu irmão, que está localizado no distrito de Araquém, onde o mesmo reside. Foi um dos sete jovens que entrevistei num universo de sessenta e dois estudantes com quem estabeleci contato na pesquisa de mestrado.

A fala de Jânio, representa em uma só voz os sentimentos comuns de múltiplos atores que compuseram a polifonia textual apresentada na minha dissertação de mestrado², cujo objetivo foi pensar a juventude rural a partir da mobilidade de um universo de indivíduos que diariamente transitavam entre o campo e a cidade para frequentar Instituições de Ensino

¹ Quando, em março de 2010, na condição de aluna de graduação do Curso de Ciências Sociais da UVA, fui bolsista de Iniciação Científica na pesquisa “Interação em movimento: práticas e sociabilidades juvenis nos transportes universitários da Região Norte do Ceará”, que tinha por objetivo verificar sociabilidades e práticas vivenciadas nos veículos que diariamente transportam estudantes de seus municípios de origem à Sobral e compreender como essas práticas e sociabilidades conferem sentido ao ser jovem universitário. Como desdobramento dessa pesquisa, foram apresentados trabalhos em eventos com diferentes recortes das práticas vivenciadas nos ônibus e, sob o impacto do que mais me afetou nas viagens que realizei para diversos municípios urbanos, me interessei pela realidade de jovens que, ao chegar na sede, precisavam seguir para os distritos/localidades rurais, resultado na pesquisa que realizei no mestrado em Sociologia da UFC.

² Cf. (Bezerra, 2013).

Superior - IES, mantendo residência na localidade rural da qual são originários. Os interlocutores da pesquisa percorriam a distância de 160 km diariamente: partiam de Araquém, distrito de Coreaú-CE, com destino à Sobral – CE, cidade mais próxima a ofertar cursos de graduação em IES públicas e privadas e, retornavam daí para a cidade de origem, configurando um movimento pendular estudantil³ em que, cada trecho – de 80 km – durava em média uma hora e meia de “viagem”. O objetivo da pesquisa foi analisar a relação entre as trajetórias de jovens universitários rurais na busca pelo acesso ao ensino superior e a mobilidade espacial enquanto um campo de possibilidade existente na configuração social analisada, considerando que o trânsito entre o campo e a cidade reconfigura as subjetividades juvenis (Bezerra, 2013).

Explanei a realidade da primeira geração de jovens que teve acesso de forma coletiva⁴ ao ensino superior sem migrar, acessando IES públicas e privadas (com financiamento estudantil – FIES) localizadas em Sobral, por meio de transporte coletivo custeado pelo município de Coreaú. Todos(as) os(as) jovens do universo pesquisado eram filhos(as) de agricultores ou “ex-agricultores”, muitos(as) haviam trabalhado ou trabalhavam na “roça” e viam no ensino superior um meio para acessar uma condição de vida “melhor”, conquistando postos de trabalho mais valorizados e menos penosos do que os da agricultura não mecanizada em ambiente de secas intermitentes.

A pesquisa permitiu rever a binaridade rural-urbano que fundamentou muitos estudos sobre o chamado mundo rural no Brasil, reconhecendo que o espaço rural – historicamente, tomado em contraposição ao urbano, associado à centralidade da atividade agrícola, à pouca mobilidade e ao quase isolamento social e cultural – vem se reconfigurando por meio de novas atividades econômicas e novas identidades sociais. Nesse cenário, os jovens que transitam entre o campo e a cidade constituem um contingente relevante para compreender tais mudanças.

Passados mais de dez anos desde aquela investigação, um fenômeno se impôs ao contexto da minha experiência de pesquisadora: muitos dos interlocutores de outrora concluíram seus cursos e permaneceram em suas localidades de origem, exercendo ou não as

³ Aqui, adoto o termo utilizado pelo IBGE: movimento pendular, deslocamentos diários de casa para o trabalho ou local de estudo (IBGE, 2004, p. 43)

⁴ Quando pontuo que é de forma coletiva, é porque há relatos de moradores de Araquém que concluíram o ensino superior antes dos sujeitos que trago para a pesquisa, porém, foram trajetórias individuais que só foram possíveis através da migração destes para a cidade de Sobral durante os anos em que cursaram a graduação. O transporte universitário - primeiro por meio de pau de arara e depois por meio da concessão do ônibus custeado pela prefeitura, foi decisivo para acesso coletivo. Por coletivo, não tomo um público total em idade de frequentar o ensino superior, mas um grupo que durante o tempo de pesquisa, variou entre sessenta e noventa pessoas.

profissões para as quais se qualificaram (professores, advogados, contadores, enfermeiros, fisioterapeutas, nutricionistas, dentistas, técnicos, pequenos empreendedores), abrindo também novos serviços em Araquém. Essa permanência foi uma regularidade; contudo, também houve quem optasse por migrar para trabalhar em outras cidades e aqueles que não experienciaram a mobilidade social tão sonhada após a “odisseia” de viajar por quatro ou cinco anos para retornar com o diploma como grande feito.

Diante desse recorte, o objeto empírico desta pesquisa é constituído por um grupo de jovens e adultos de primeira geração universitária residentes no distrito de Araquém (Coreaú-CE), que realizou o movimento pendular diário entre o campo e a cidade para cursar o ensino superior e, após a graduação, permaneceu no território rural. A análise incide sobre as formas de conversão do capital cultural e simbólico (Bourdieu, 2008) adquirido com a formação superior em novos modos de existência e de sociabilidade, evidenciando como tais trajetórias contribuem para o surgimento do que denomino “novo rural performado”: um rural que se redefine também a partir da reclassificação simbólica dos sujeitos diplomados e das formas pelas quais apresentam a si e ao lugar que habitam.

A categoria “nova ruralidade performada” é proposta nesta tese como construção analítica destinada a apreender a complexidade das transformações contemporâneas do espaço rural, articulando dimensões estruturais, simbólicas e interacionais. Inspirada no conceito de “novo rural” formulado por Silva (1983; 2002), Wanderley (2000), Moreira (2005), Carneiro (2012), entre outros autores, compreendo o rural como espaço de vida plural, relacional e não residual em relação ao urbano, no qual emergem novas práticas, valores e formas de sociabilidade.

Ao adjetivá-lo como performado, incorporo a contribuição de Erving Goffman (1975), para quem as identidades sociais são encenadas e reconhecidas no contexto das interações cotidianas, bem como as contribuições de Victor Turner (1974) e Richard Schechner (2006), no âmbito dos estudos de performance. Assim, as “novas ruralidades performadas” não se referem apenas à reconfiguração econômica ou territorial do campo, mas ao modo como os próprios sujeitos dramatizam novas ruralidades nas interações: em gestos, narrativas, trajetórias e nas formas de autoapresentação. O que se torna empiricamente observável é a possibilidade de permanecer no campo e, nele, reinventar o sentido de “vencer na vida”, convertendo o diploma em reconhecimento público e em reclassificação simbólica no território.

Diante do exposto, esta pesquisa encaminha a seguinte problemática: quais são os impactos sociais, econômicos e simbólicos da diplomação em nível superior na vida de jovens

e adultos que, após concluírem seus cursos, optaram por permanecer no distrito de Araquém, em Coreaú-CE? De que maneira esses sujeitos percebem, vivenciam e apresentam as mudanças e como essa experiência contribui para a reconfiguração material e simbólica do espaço rural que habitam?

O objetivo geral foi analisar os efeitos da diplomação em nível superior sobre as expectativas de mobilidade social, as trajetórias profissionais, as formas de autorrepresentação e as reconfigurações do espaço rural em Araquém. Buscou-se, especificamente: compreender como as trajetórias dos diplomados se articulam às dinâmicas sociais locais, produzindo efeitos sobre o território; descrever trajetórias educacionais, profissionais e sociais, identificando conversões de capitais, formas de inserção profissional (ou de não inserção); analisar os sentidos atribuídos ao diploma e seus efeitos sobre expectativas de mobilidade; e examinar transformações no espaço rural associadas à emergência de novas atividades econômicas e profissionais, bem como à reorganização material/espacial e simbólica das relações e do território.

A tese defendida é que a diplomação em nível superior de jovens e adultos que decidem permanecer no espaço rural de Araquém produz uma reconfiguração material e simbólica do território, transformando-o em um espaço híbrido, no qual se performam novas ruralidades em um dos municípios do semiárido cearense.

O locus desta pesquisa é o distrito de Araquém, localizado a aproximadamente vinte quilômetros a oeste da sede municipal de Coreaú, na região Noroeste do estado do Ceará. Trata-se de um território inserido no semiárido cearense que, apesar das adversidades climáticas e das limitações estruturais historicamente associadas à região, apresenta singularidades que o diferenciam de outros distritos do entorno, entre elas o expressivo número de jovens aprovados no ensino superior, índice superior ao registrado na própria sede municipal.

Araquém distingue-se também pelo surgimento de uma geração de universitários que, ao concluir a formação e alcançar o tão almejado diploma, opta por permanecer em sua terra de origem, não como repetição do passado, mas para recriar o lugar, ressignificando o rural e reconstruindo formas de vida e de futuro. Para além de um cenário empírico, o distrito constitui um laboratório social de transformação do rural. É nesse território que se inscrevem as trajetórias dos sujeitos que denomino “diplomados do novo rural performado”, categoria analítica que designa jovens e adultos que simbolizam o encontro entre diplomação em nível superior e permanência territorial. Ao estudar Araquém, estudo também um rural em que diploma, memória e pertencimento se entrelaçam para produzir novas territorialidades.

O interesse em dar continuidade à pesquisa anterior e acompanhar as trajetórias pós-diplomação nasce de uma inquietação sociológica e política: compreender as consequências da expansão do ensino superior para camadas populares rurais, tradicionalmente invisibilizadas nas análises sobre mobilidade social e escolarização.

A inserção de filhos de agricultores no ensino superior público e privado, em instituições localizadas em cidades polo distantes de seus territórios de origem, representa um deslocamento histórico das fronteiras de classe e de território, desafiando, ainda que de forma desigual e tensionada, o monopólio urbano do saber letrado e dos circuitos legítimos de produção do conhecimento. Esse movimento não é lido aqui apenas como mobilidade educacional individual, mas como fenômeno social que reposiciona sujeitos historicamente situados à margem do sistema universitário em espaços marcados por códigos, linguagens e disposições sociais que lhes foram negados por muito tempo.

Ao mesmo tempo, esta tese não apaga o fato de que a aspiração por integrar o sistema letrado – frequentemente apresentado como universal, neutro e desvinculado dos saberes do campo – não emerge de forma espontânea nem puramente individual, mas é produzida no interior da colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme formulada por Aníbal Quijano (2005). No percurso do processo de socialização, a colonialidade impregna os sujeitos do campo com valores, hierarquias e expectativas que associam o conhecimento legítimo ao universo urbano, escolarizado e científico, ao passo que relega os saberes rurais, populares e tradicionais a posições subalternas. Desse modo, desejar o ensino superior, mesmo quando este se apresenta apartado de referências locais, não constitui necessariamente uma negação do rural, mas o efeito de um processo histórico que naturaliza a desqualificação dos saberes do campo e orienta projetos de vida por parâmetros externos ao território.

A universidade aparece, assim, simultaneamente como promessa de emancipação para indivíduos historicamente expropriados e como espaço de reprodução simbólica da colonialidade. No entanto, a experiência universitária não se reduz a silenciamento ou substituição das referências territoriais dos sujeitos do campo. O que se observa é um movimento de articulação e composição: estudantes rurais passam a combinar códigos acadêmicos com o *ethos* rural que constitui suas trajetórias sociais. Linguagens, posturas e formas de legitimidade exigidas no campo acadêmico são apropriadas de maneira situada, reinterpretadas à luz das experiências no território, das moralidades do trabalho agrícola, das redes comunitárias e das disposições incorporadas ao longo da vida no campo. A incorporação de normas universitárias ocorre, assim, por negociações identitárias contínuas, que não

eliminam o pertencimento rural, mas o reelaboram e atualizam, permitindo que a imagem de si relacionada ao mundo acadêmico conviva com a afirmação de uma identidade rural, em permanente resignificação.

Diante do exposto, ao retomar o caso de Araquém, busco contribuir para o debate sobre novas ruralidades no Brasil, articulando trajetórias individuais a processos estruturais de reconfiguração territorial e às suas dimensões simbólicas. O diploma é entendido como capital cultural e simbólico, mas também como dispositivo político de reconhecimento e de reivindicação de pertencimento social, capaz de mobilizar formas de resistência. A universidade, ao receber sujeitos do campo, não permanece estática; embora opere por critérios de consagração e exclusão, é também atravessada por conexões e presenças que deslocam, tensionam e reconfiguram seus próprios códigos.

A análise proposta pretende, assim, forjar um duplo movimento: de um lado, examinar transformações subjetivas e materiais vividas pelos diplomados que se (re)conhecem no espaço; de outro, compreender as tensões entre mobilidade e permanência, modernidade e tradição, reconhecimento e subalternidade, que atravessam a construção de novas ruralidades no semiárido nordestino.

A análise ancora-se em uma perspectiva teórica voltada à compreensão das relações entre indivíduo e sociedade, espaço, pertencimento e identidades. Para tanto, articulo as contribuições de Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire às discussões contemporâneas sobre ruralidades, território e educação no Brasil. Esse conjunto de referenciais oferece um aporte sociológico capaz de integrar a dinâmica das configurações sociais, os mecanismos de reprodução e reclassificação simbólica, as disposições incorporadas e as representações situacionais do “eu”.

No interior da minha ilha de edição sociológica, escolho as contribuições de Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire para pensar a relação entre indivíduo e sociedade de modo relacional e histórico. As trajetórias de escolarização e diplomação no meio rural de Araquém não podem ser explicadas como decisões puramente individuais nem como efeitos automáticos das estruturas. Elas se inscrevem em processos sociais longos, marcados por interdependências, desigualdades e incorporação diferenciada de capitais.

Em Norbert Elias, a sociedade é concebida como figurações, isto é, redes de interdependência entre indivíduos e grupos que se transformam historicamente. Os sujeitos não existem fora dessas configurações e tampouco são seus criadores soberanos. Participam de processos sociais amplos, cujas dinâmicas escapam ao controle individual e produzem efeitos

muitas vezes não intencionais. A escolarização prolongada no meio rural deve ser entendida como parte de uma reconfiguração histórica das relações entre campo, educação, Estado e mobilidade social. As trajetórias dos diplomados de Araquém ganham inteligibilidade quando situadas nesse movimento de longa duração que envolve expansão do sistema educacional, interiorização do ensino superior, redefinição das expectativas familiares e transformação do valor simbólico do diploma no território.

Pierre Bourdieu aprofunda essa leitura ao mostrar como transformações históricas se inscrevem nos corpos e nas práticas por meio do habitus. A ação dos sujeitos não é produto de liberdade abstrata, mas de disposições incorporadas ao longo de trajetórias socialmente situadas. O habitus orienta percepções, expectativas e limites do possível. Assim, prolongar os estudos, enfrentar o vestibular ou permanecer no território após a diplomação é atravessado por disposições familiares, experiências escolares, condições materiais e representações sobre o que significa “vencer na vida”.

Nesse quadro, o diploma opera como capital cultural institucionalizado, produzindo reclassificação simbólica no espaço social. Ele transforma a posição do sujeito na hierarquia local, altera expectativas coletivas e redefine formas de reconhecimento. Entretanto, essa transformação pode carregar tensões profundas, como sugere a figura do trãnsfuga de classe, ao explicitar custos simbólicos e afetivos da mobilidade. Ainda assim, os dados empíricos desta pesquisa indicam que os diplomados de Araquém não correspondem plenamente a uma imagem de ruptura radical; o que se observa é, com frequência, um trabalho contínuo de negociação entre pertencimentos sociais.

A contribuição de Bernard Lahire é decisiva para sustentar esse argumento. Ao criticar a ideia de um habitus homogêneo e unificado, Lahire demonstra que indivíduos contemporâneos são portadores de disposições múltiplas, resultantes de socializações diversas e por vezes contraditórias. Por isso, não se pode pressupor que a entrada na universidade produza automaticamente uma cisão absoluta entre “dois mundos”. Como afirma o autor, “o pluralismo interno do ator é a regra, e não a exceção” (Lahire, 2006). Essa perspectiva é fecunda para compreender os diplomados do meio rural: eles articulam repertórios distintos conforme os contextos em que circulam, preservando vínculos territoriais e sociabilidades locais ao mesmo tempo que incorporam códigos acadêmicos e profissionais. O resultado tende a ser uma identidade composta, e não uma identidade necessariamente cindida.

A noção de “novo rural performado”, portanto, é compreendida como efeito da articulação entre: (1) as figurações históricas que reconfiguram o lugar do rural e da educação

(Elias); (2) a incorporação desigual de capitais culturais e simbólicos (Bourdieu); e (3) a pluralidade disposicional dos sujeitos contemporâneos (Lahire). O novo rural não emerge da vontade isolada dos indivíduos, mas do modo como trajetórias se inscrevem em transformações estruturais mais amplas. Ao se diplomarem e permanecerem em Araquém, esses sujeitos reordenam simbolicamente o território, não por ruptura com o passado, mas por reinterpretação de heranças sociais. O rural deixa de ser apenas espaço de carência e passa a ser também apresentado como espaço produtor de profissionais, especialistas e trajetórias escolarizadas.

A performance, tal como formulada por Erving Goffman (2011), complementa esse quadro ao permitir observar como o diploma é dramatizado e tornado visível. Formas de apresentação de si, nas interações face a face, nas instituições e nas redes sociais digitais, são modos pelos quais os sujeitos organizam impressões, buscam reconhecimento e atualizam publicamente a reclassificação simbólica associada ao diploma. Essa performance é prática situada em um campo de expectativas sociais, desigualdades de capital e critérios de legitimidade. Nessa direção, as “novas ruralidades performadas” se constituem como produção simbólica, ou seja, uma ruralidade narrada, encenada e reconhecida em interações que atualizam pertencimentos e hierarquias.

A partir dessa base sociológica, construo um eixo teórico voltado às representações do rural e às concepções de novas ruralidades. Dialogo com José Graziano da Silva (1983), Maria Nazareth Baudel Wanderley (2009, 2011, 2014), Sergio Schneider, Roberto Moreira, Elisa Guaraná de Castro e Maria José Carneiro, que, em contraposição a autores como Ferdinand Tönnies (1989), Louis Wirth (1987) e R. Redfield (1989) - para quem o rural estaria fadado ao desaparecimento – romperam com a visão residual do campo e o afirmaram como espaço de vida, trabalho e cultura. Ao mobilizar o conceito de “novo rural performado”, busco compreender metamorfoses do campo brasileiro não como substituição do antigo pelo moderno, mas como superposição de temporalidades e identidades, em que urbano e rural se interpenetram de modo contínuo.

Essa leitura plural do rural converge com Milton Santos (1996) e sua reflexão sobre a produção social do espaço e a racionalidade do lugar. Para o autor, o território é instância ativa da vida social, condição, meio e produto das relações; essa ideia sustenta a compreensão de Araquém como espaço em disputa, no qual se articulam memórias, fluxos e novas racionalidades.

As contribuições de Bourdieu (2007; 2011; 2013; 2014), Bernard Lahire (1997; 2002), Jailson de Souza e Silva (2011), Carlos Hasenbalg (1979), Carlos Antônio Costa Ribeiro

(2014) e Ana Amélia Camarano (2003) também serão mobilizadas para refletir sobre os sentidos do diploma para as classes populares. Lahire, em “Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável”, evidencia que o diploma adquire múltiplos valores nas biografias populares - conquista, distinção e, por vezes, fonte de desenraizamento simbólico. Jailson de Souza e Silva, em “Por que uns e não outros?”, demonstra que o êxito escolar de jovens pobres depende de redes de apoio e mediações territoriais, e não de trajetórias individuais isoladas. Hasenbalg (2003) e Carlos Costa Ribeiro (2011) revelam que a expansão do ensino superior, embora amplie o acesso, mantém desigualdades estruturais de oportunidades e resultados, reafirmando o caráter seletivo da mobilidade educacional. Camarano, por sua vez, mostra como o prolongamento da escolarização reconfigura transições biográficas e expectativas de ascensão entre jovens das camadas populares.

O objetivo não é aplicar teorias consagradas a um objeto empírico, mas fazer dialogar campos que raramente se cruzam: sociologia da educação, sociologia rural e sociologia interacionista. Essa articulação sustenta o argumento central da tese por compreender o rural como configuração viva, na qual estruturas se reorganizam e trajetórias individuais adquirem densidade coletiva ao produzir transformações materiais e simbólicas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRE PERCURSOS RURAIS, DIPLOMAS E DOBRAS DO TEMPO

Narro-nos.

A eles e a mim.

Ao tempo.

Narro com seletividade, porque a memória é fiel ao que importa. Sinto o cheiro que não tinha no meu quintal, mas no quintal que vivi, bem ali no “sertão”. Revisito – no enquadramento daquela janela do ônibus, tão disputada pelo espectador que passa quatro ou cinco anos assistindo a paisagem – o caminho abrindo entre folhagens secas, invisíveis na escuridão do retorno diário para casa e, reluzentes quando o sol do entardecer iluminava o barro alaranjado, havendo reflexos nos trechos de ida para a universidade.

Os “cadernos de campo”, são no plural. Eles falam mais do que o que anotei em letras tremidas no ônibus universitário em movimento, nos bancos da praça, nas salas das casas ou nas salas de aula nos anos de 2011 e 2012, quando, ao iniciar o trabalho de campo em Araquém, o meu maior medo era matar qualquer vida da pesquisa no esquecimento, e uma caderneta de arame tinha milhares de conexões neuronais em tópicos. Os neófitos são sempre mais atentos! Minhas anotações cruzaram muitas temporalidades e houveram novas folhas, escritas à lápis, para refazer qualquer desentendido a partir do ano de dois mil e dezenove, ao retomar o campo de pesquisa.

Eram vários os cadernos e (re)nomeei-os muito recentemente, quando revisei “Carta de uma orientadora” de Débora Diniz (2024): “Caderno de campo”, “caderno vaga-lumes”, “caderno canteiro de obras”⁵ – neles estão detalhes de contextos de entrevistas e anotações sobre categorias, conceitos, autores a dialogarem com as ideias; a narrativa do constrangimento por ter que ficar hospedada na casa de uma interlocutora porque não havia hospedagem em forma de serviço em Araquém até eu finalizar o primeiro trabalho e campo que

⁵ “Nesta carta, falarei de três cadernos: vaga lumes; canteiro de obras e diário de campo. [...] Vaga-lumes veio da criação coletiva e me conectou à ideia de iluminação intermitente dos vaga-lumes. [...] Canteiro de obras veio da leitura de Bertold Brecht e de entrevistas com Annie Ernaux [...] O diário de campo é mais intuitivo deles: o que a acompanhará na pesquisa empírica, seja ela etnográfica ou não” (Diniz, 2024, p. 40). A autora lança a ideia de utilizar o caderno vaga-lume para registrar ideias e a falta delas, *insights* nos processos de orientação, ideias que pululam no pensamento. O caderno canteiro de obras é onde se faz anotações de conceitos e caminhos a seguir e, o diário de campo” é o registro da realidade empírica do campo de pesquisa.

fiz em Araquém no ano de dois mil e doze – quando estava lá, era certo que sua irmã mais nova não almoçaria à mesa, pois a “mulher”/eu, estava lá. Anotei que cheguei a me sentir “de casa”, mas fui apressada nessa conclusão, pois um de casa não constrange. No diário de campo, há múltiplos detalhes e a narrativa da nostalgia ao voltar ao distrito mais de dez anos depois da pesquisa de mestrado e não encontrar o espaço rural que “congelei” na memória. Uma observação que se repete é sobre a mudança na arquitetura do núcleo do distrito, que passa de um lugar em que as construções eram modestas e destinadas à moradia, a um local com diversos estabelecimentos com oferta de serviços.

O campo esteve comigo e em mim desde a época em que finalizei a pesquisa de mestrado até hoje, no doutorado. Interrompi a pesquisa de campo em Araquém no ano de 2012 para me ater a finalizar a dissertação e forjei, junto a esse ciclo, novas estratégias: mapeei nas redes sociais algumas páginas de coletivos, associações, escolas locais, museus virtuais⁶ – que os estudantes iam tramitando, e passei a seguir todas, bem como perfis individuais de alguns interlocutores da pesquisa de mestrado e de pessoas que não entrevistei, mas cursavam ou tinham cursado o ensino superior e moravam em Araquém.

Foi na condição de pesquisadora em constante interlocução com os sujeitos da pesquisa que acompanhei a finalização de ciclos de estágio e o medo que alguns dos universitários tinham de ficar sem ingressar no mercado de trabalho, assisti a diplomações, aprovações em pós-graduações renomadas em outros estados brasileiros, vivências como casamentos, compra da casa própria, o alcance de postos no mercado de trabalho, mudanças de perspectivas profissionais, reconhecimentos nacionais por ocasião de atuação profissional, entre outras coisas que serão debatidas ao longo do trabalho e ilustro nas imagens que “printei” ao longo desse tempo.

Araquém e os “araquenienses” iam me habitando à distância, mas de perto.

No primeiro semestre do ano de dois mil e treze, defendi a minha dissertação “Vidas em trânsito: Juventude rural e mobilidade(s) pelo acesso ao ensino superior” e, no segundo semestre, dei à luz a Ísis, minha filha primogênita que nasceu no dia do sociólogo, convidando-me a uma pausa que se revelaria também um gesto de escuta e amadurecimento quanto ao

⁶ Algumas das páginas em redes sociais são: Blog araquemce.blogspot.com; EducAraquém <https://ftaraquem.blogspot.com/>; Facebook – “Associação para Educação e o Desenvolvimento Integrado - AEDI Araquém”, atualmente desativada; Página do “museu Comunitário de Araquém”, ativa até o presente; “Araquém News”, ativa até o presente; Comunidade “Araquém poético”; “Posto Araquém”, ativa até o presente; “EMEIEF Santo Antônio”. Instagram – @adecaaraquem; @museu_comunitario_de_araquem; @circulo_literario; @escolasantoantonio; @eemtimariamenezes “@araquemordinaria”. Essas, além dos perfis individuais.

contexto da pesquisa. Menos de dois anos depois, em dois mil e quinze, chegava Elis – segunda filha, e com ela uma nova reorganização do tempo e das prioridades. Mantive-me, entretanto, atenta ao que acontecia em Araquém. Mesmo sem a presença física no campo, continuei observadora, acompanhando as transformações por meio de alunos, e das imagens e narrativas que circulavam nas redes sociais.

Esse tempo de suspensão, que por opção e em consonância com o meu campo de possibilidades, durou cinco anos, foi na verdade um intervalo fértil. Atravessando-o, fui acumulando anotações, sistematizando dados, registrando impressões e amadurecendo hipóteses. Em dois mil e dezoito, retomei o percurso acadêmico, inscrevendo-me no doutorado e recolocando Araquém e seus diplomados no centro da análise sociológica. Eu queria entender e problematizar o que aqueles e aquelas jovens escutados pela ocasião da minha pesquisa de mestrado, estavam vivendo enquanto diplomados no meio rural. Mais do que retomar um tema, tratei de reafirmar uma continuidade, a continuidade de uma relação tecida ao longo dos anos com o território, com os sujeitos universitários e com os modos de vida.

No doutorado, a pesquisa foi retomada sob nova configuração metodológica. Fui a campo uma vez em dois mil e dezenove, durante o período de disciplinas e outra vez no ano de dois mil e vinte e cinco, finalizando a tese e na perspectiva de levantar informações para suprir lacunas. Morando em Sobral, estudando em Fortaleza e pesquisando o distrito de Coreaú, além de trabalhar e dedicar-me aos cuidados com as filhas, não houve muito tempo para as atividades de campo *in loco*. O planejamento era que as idas e vivências de campo ocorressem a partir do ano de dois mil e vinte, mas, o advento da pandemia pela disseminação do vírus da COVID-19 já no primeiro semestre do ano, mudou o fluxo, interrompeu as idas presenciais e exigiu o redesenho dos percursos metodológicos. Nesse contexto, o acompanhamento passou a ocorrer por meio de contatos virtuais, redes sociais e conversas mediadas pela tecnologia, o que me levou a repensar o próprio sentido de presença e de escuta no trabalho de campo. Além disso, no segundo semestre do ano de dois mil e vinte, engravidei de Marina, terceira filha que nasceu no ano de dois mil e vinte e um⁷ e intensificou a necessidade de uma pesquisa com menor

⁷ Aqui aparece a minha terceira e última filha. Não como uma necessidade de ser excessivamente autobiográfica, mas, como um posicionamento político de uma mulher/pesquisadora que se pergunta há anos onde estão os filhos (de quem os decidiu ter) enquanto se escreve uma dissertação ou tese. Sente-se uma solidão e dúvida que nos leva a perguntar: dá certo? Isso é para mim? Esse dilema é antigo e acionado por muitas invisibilidades. Em “Um teto todo seu” (1929), Virgínia Woolf já levantara invisibilidades relacionadas à estrutura doméstica: “pois os jantares estão todos prontos; os pratos e os copos lavados; as crianças foram para a escola e depois sumiram no mundo [...]”. Não há uma biografia ou história que tenha algo a dizer sobre isso”.

mobilidade física. Somos situacionais, há muita vida atravessando os caminhos, inclusive as estradas que levam ao rural.

Assim, este capítulo narra o local e o percurso da pesquisa com suas hesitações, retomadas e escolhas, pois compreendo que o método não é apenas um conjunto de técnicas, mas um caminho experienciado. Aqui, descrevo Araquém vivido e as trilhas teórico-metodológicas que me permitiram compreender as trajetórias de jovens diplomados do meio rural, tecendo a pesquisa de longa temporalidade como categoria analítica e experiência existencial de pesquisadora.

2.1 A escolha de araquém como lócus: afinidades eletivas e campo de possibilidades de uma pesquisadora

A escolha de Araquém como lócus desta pesquisa resulta de um conjunto de aproximações sucessivas, de experiências acadêmicas e de inquietações sociológicas que, ao longo do tempo, foram construindo uma relação particular entre a pesquisadora e o território. Trata-se do que Max Weber denomina de afinidades eletivas, isto é, de uma convergência entre interesses intelectuais, disposições subjetivas e condições objetivas que tornam esse determinado objeto especialmente significativo para a investigação científica.

Ainda durante a minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no período compreendido entre os anos de dois e quatro e dois mil e dez, a presença recorrente de estudantes oriundos de Araquém no Centro de Ciências Humanas chamou minha atenção. Era comum que professores comentassem que “Araquém é um distrito de Coreaú com poucos habitantes e muitos universitários, proporcionalmente falando. Os alunos de lá sempre se destacam. Araquém é um fenômeno”. À época, tais observações não estavam diretamente articuladas a um projeto de pesquisa sobre mobilidade estudantil ou escolarização no meio rural, mas já produziam um primeiro deslocamento do olhar e o distrito surgia como um espaço social singular, capaz de produzir trajetórias escolares que se destacavam no universo universitário.

Esse interesse inicial ganhou densidade teórica e empírica no início do ano de dois mil e dez, quando passei a integrar, como bolsista de Iniciação Científica, o projeto de pesquisa “Interação em movimento: práticas e sociabilidades juvenis nos transportes universitários da Região Norte do Ceará”, coordenado pela professora Isaurora Martins (2010). Nesse contexto, além da realização de trabalho de campo semanal, com deslocamentos nos ônibus universitários

provenientes de diferentes municípios, tive acesso a entrevistas com estudantes que narravam suas experiências de mobilidade, os estranhamentos vivenciados e os modos como elaboravam simbolicamente a condição de serem “universitários viajantes”. Entre esses relatos, destacou-se a entrevista com uma universitária de Araquém, que evidenciou que seu primeiro deslocamento para fora do distrito ocorreu por ocasião do vestibular e do ingresso na universidade, em Sobral. Mais do que a mobilidade em si, o relato enfatizou o deslocamento como experiência existencial, marcada por descobertas e rupturas simbólicas. A lembrança de ter experimentado, pela primeira vez, um alimento até então ausente de seu cotidiano (uma coxinha) sintetiza o encontro entre mundos sociais distintos e a entrada em um universo cultural outro.

Fazendo pesquisa em espaço urbano e sempre restrita ao núcleo central das cidades que visitei, a experiência na Iniciação Científica evidenciou que, se a mobilidade já constituía um desafio para universitários oriundos de municípios pequenos, ela se tornava ainda mais complexa para aqueles residentes em distritos e localidades rurais. A ausência de transporte universitário até as comunidades exigia deslocamentos adicionais, sustentados por redes de solidariedade familiar e comunitária. Nesses contextos, o acesso e a permanência no ensino superior configuravam-se como um esforço cotidiano intensificado, dependente de arranjos coletivos que tornavam a mobilidade parte central da experiência universitária.⁸

Essas observações mobilizaram uma questão sociológica central, qual seja: o que levava jovens oriundos de distritos rurais, submetidos a condições tão adversas de mobilidade, a persistirem no projeto de acesso e permanência no ensino superior? Que expectativas, representações e projetos de vida sustentavam esse investimento prolongado na escolarização? E, sobretudo, como esse esforço se reinscrevia posteriormente nos territórios de origem, quando esses sujeitos retornavam diplomados?

Nesse contexto, Araquém consolidou-se como um espaço empírico privilegiado para a investigação, tanto por sua recorrente referência acadêmica na formação de universitários quanto pelas condições materiais que viabilizavam o acompanhamento do campo, em especial a existência de transporte universitário regular. Longe de constituir um aspecto secundário, essa infraestrutura inscreve-se na própria materialidade da pesquisa, evidenciando como as

⁸ Durante a pesquisa, viajei para os municípios de Camocim, São Benedito e Ubajara. Era comum que, ao longo das estradas, os ônibus universitários parassem para deixar ou buscar estudantes que para chegar em suas casas tinham que pegar um outro transporte para percorrer distâncias que variavam entre 15 e 28 quilômetros. Experimentei situações em que, em uma motocicleta, transportavam-se cinco pessoas.

condições objetivas do território interferem nas possibilidades de produção do conhecimento sociológico. A escolha de Araquém resulta, assim, da articulação entre uma curiosidade sociológica construída desde a graduação, a experiência empírica acumulada na Iniciação Científica e a viabilidade concreta de acompanhamento longitudinal, configurando o distrito não apenas como campo acessível, mas como problema sociológico central da pesquisa.

A permanência de Araquém como lócus desta pesquisa não se explica apenas por uma escolha realizada no contexto do mestrado, mas, sobretudo, pela natureza do próprio objeto da tese, que demanda o acompanhamento das mesmas trajetórias ao longo do tempo e a observação das transformações sociais, simbólicas e territoriais decorrentes das diplomações. Manter o mesmo território permitiu apreender, em perspectiva longitudinal, como o acesso ao ensino superior se atrela a inserção profissional dos sujeitos e reconfigura não apenas seus projetos individuais, mas também as formas de pertencimento, as sociabilidades e a materialidade do rural.

Ao longo dos anos, tornou-se progressivamente evidente que as trajetórias dos diplomados não se esgotavam no momento do ingresso ou da conclusão do curso, mas produziam efeitos duráveis no território, articulando-se a mudanças estruturais mais amplas, como a ampliação da mobilidade, a diversificação das ocupações, a reorganização das economias locais e as políticas públicas. A escolha de permanecer em Araquém, portanto, responde diretamente ao objetivo central da tese em compreender como o diploma opera como princípio ativo tanto das biografias quanto do espaço social em que esses sujeitos vivem, revelando um rural que se reinventa a partir da presença daqueles que se formam, retornam e permanecem.

2.2 Que rural é esse?

Nessa pesquisa, identifiquei Araquém como rural não por considerar insignificante os 1,98 quilômetros quadrados de território demarcado como “zona urbana” dentro de um espaço total de 165,09 km². Parti da forma como os sujeitos reconhecem o espaço que constroem e, para eles, Araquém é espaço rural e produz ruralidades. No embasamento teórico, encontro bons debates para dialogar com essa autodefinição e me identifiquei com a postura de Wanderley (2000) que vem redefinindo o rural como “espaço de vida” quando desloca o olhar da agricultura enquanto atividade econômica isolada, para um conjunto mais amplo de relações sociais, simbólicas e territoriais que produzem pertencimentos, identidades

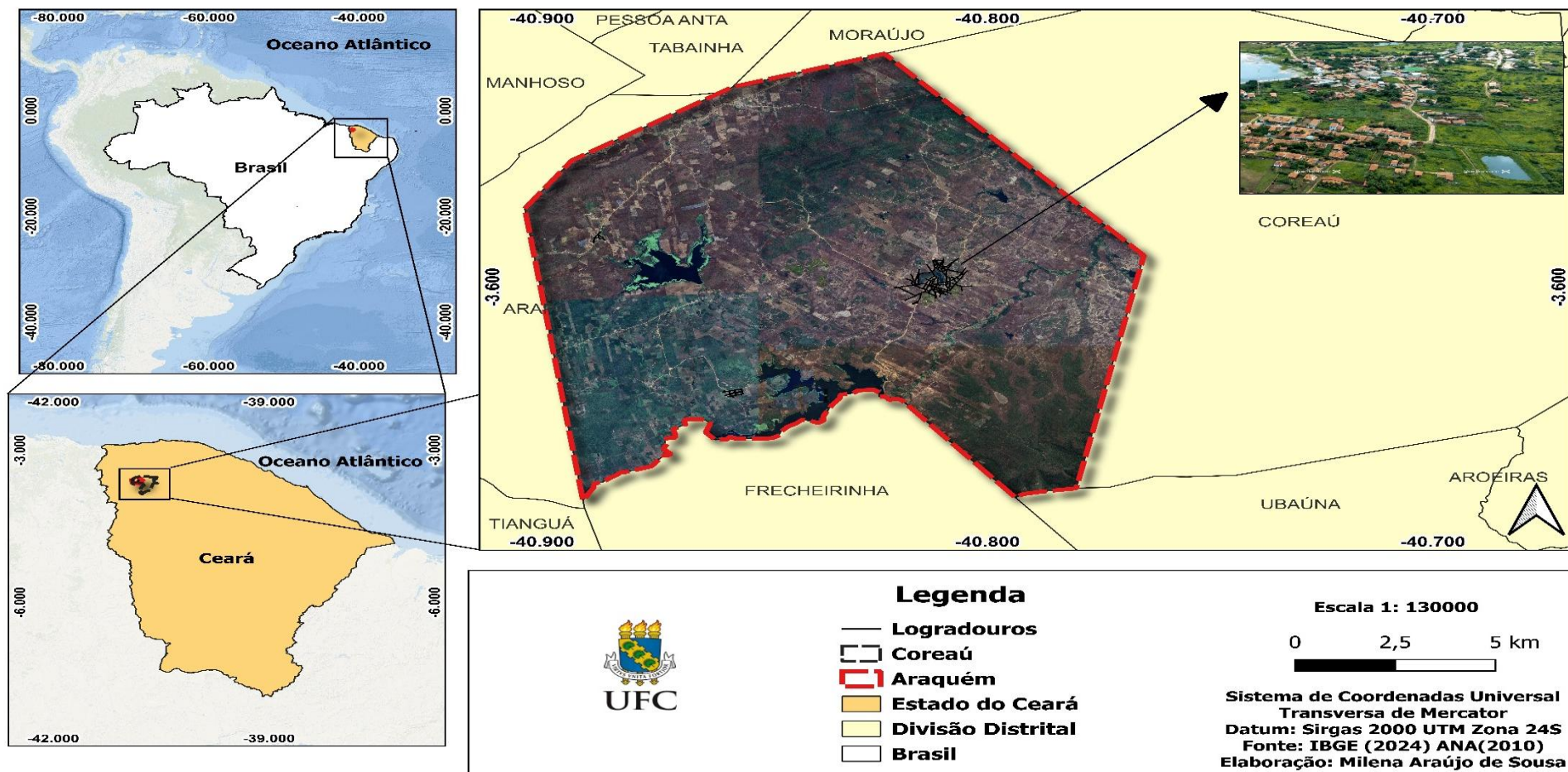
e formas próprias de organização social. Nessa análise, a autora permite compreender o rural simultaneamente como “ator coletivo” e como “sujeito individual”, dimensões distintas, mas profundamente articuladas na experiência concreta dos territórios rurais.

Como aponta Wanderley (2000), enquanto “ator coletivo”, o rural se expressa por meio das comunidades, grupos familiares, redes de vizinhança e formas associativas que compartilham um mesmo território e uma condição social análoga. Nessa chave interpretativa, o rural não aparece como espaço passivo ou meramente receptivo às intervenções do Estado, do mercado ou da cidade, mas como um conjunto social capaz de interpretar as transformações em curso e de responder a elas a partir de seus próprios referenciais culturais, morais e territoriais. Essa dimensão coletiva se manifesta na defesa de modos de vida, na possibilidade de manter a agricultura familiar ou de subsistência, na manutenção de laços comunitários e na construção de estratégias que permitem a permanência no território, mesmo diante de intensos processos de modernização e urbanização. O que Wanderley denomina “nova ruralidade” – a qual tomo emprestado para pensar as performances - emerge precisamente desse movimento, no qual o rural se redefine sem desaparecer, incorporando práticas como a pluriatividade, a circulação cotidiana, a escolarização prolongada e o acesso a políticas públicas, ao mesmo tempo em que preserva vínculos simbólicos com a terra, a família e a comunidade. O rural, assim, afirma-se como ator coletivo ao produzir respostas próprias às transformações sociais, sem se reduzir a uma extensão subordinada do urbano.

Paralelamente, o rural também se constitui como “sujeito individual”, materializado nas trajetórias concretas dos moradores do campo. Nessa perspectiva, o indivíduo rural deixa de ser concebido como um remanescente de uma ordem social em declínio e passa a ser reconhecido como alguém que constrói sua vida articulando tradição e mudança. O sujeito rural não vive preso a uma lógica exclusivamente produtivista, nem orienta suas escolhas apenas pela maximização econômica, mas organiza sua existência a partir de uma lógica de vida que integra trabalho, família, pertencimento territorial e projetos de futuro. O uso da terra, o trabalho agrícola, a inserção em atividades não agrícolas, a escolarização e a mobilidade territorial compõem, nesse sentido, um mesmo universo de práticas que não implicam ruptura com o rural. Ao contrário, essas estratégias frequentemente reforçam o vínculo com o lugar, que permanece como referência central na construção da identidade social e na atribuição de sentido à trajetória individual. O rural, enquanto espaço vivido, é o lugar onde o sujeito se reconhece, estabelece laços duráveis e projeta sua existência, mesmo quando atravessado por intensas conexões com o mundo urbano (Wanderley, 2000).

2.2.1 Localização, formação histórica e estrutura territorial do distrito

Figura 01 – Mapa de localização de Araquém (Coreaú – CE)



Fonte: IBGE (2024) – Elaborado pelo autor (2025)

Figura 02: Imagem aérea do distrito de Araquém



Fonte: @airfixarone (2025)

Neste tópico, descrevo Araquém articulando dois planos de produção do território: o plano das classificações oficiais (mapas, escalas, tipologias, perímetros) e o plano do lugar vivido, isto é, das práticas, deslocamentos, memórias e usos cotidianos que dão sentido ao espaço. A opção por fazer dialogar essas camadas é político-metodológica e implica reconhecer que os dados técnico-administrativos são indispensáveis para situar o distrito em redes mais amplas, mas não bastam para apreender a experiência social da ruralidade tal como ela é produzida e narrada pelos sujeitos.

Aqui, Araquém é descrito a partir de uma tensão entre o território que aparece nas representações oficiais e o território tal como é vivido. O mapa que abre este tópico (Cf. Figura 01) localiza o distrito em uma sucessão de escalas – Brasil, Ceará, município de Coreaú e o próprio Araquém – e é fundamental para situar o lócus em uma rede político-administrativa mais ampla. Ao mesmo tempo, como alerta Milton Santos (2006), não se trata de tomar a cartografia como representação neutra, o mapa organiza visibilidades, fixa limites e produz hierarquias, frequentemente privilegiando um olhar técnico-administrativo distante do cotidiano.

Por isso, a leitura cartográfica é complementada pela imagem aérea registrada por um morador do distrito, por meio de drone (Figura 02). Esse recurso desloca a análise do domínio dos traços abstratos para uma visualidade em que ruas, casas, quintais, equipamentos, áreas de cultivo e “vazios” tornam-se perceptíveis como parte de um espaço habitado. Nesse movimento, Araquém deixa de ser apenas um ponto em uma escala e se apresenta como lugar praticado, um espaço que se faz nas rotinas, nos percursos e nas formas de apropriação do território, naquilo que Michel de Certeau (1998) descreve como “artes de fazer”.

A decisão de iniciar a caracterização territorial pelo distrito, e não pela sede municipal, é também uma escolha teórico-política. Ao inverter a hierarquia narrativa mais comum, que toma a cidade-sede como centro e o distrito como extensão, procuro não reproduzir no texto a lógica urbanocêntrica que frequentemente rebaixa comunidades rurais ao estatuto de periferia ou cenário secundário. Esse deslocamento dialoga com a crítica formulada por Boaventura de Sousa Santos (2016), para quem a produção do conhecimento tende a desautorizar experiências situadas e saberes locais; aqui, o território vivido é assumido como fonte legítima de interpretação do social, em diálogo com dados oficiais, mas sem subordinação automática a eles.

Na articulação entre classificação estatal e experiência vivida situo Araquém como território rural, não como a “sobra” do urbano, mas como espaço social ativo, no qual a

escolarização e o diploma reordenam práticas e expectativas sem dissolver o pertencimento rural, mas construindo “um novo rural performado”.

Reconhecer o território como lócus analítico implica também admitir que seus modos de vida são atravessados por hierarquias históricas de valoração do mundo social. Em uma leitura decolonial, enfatizo que desejos não são produzidos apenas a partir de experiências locais, mas são atravessados pela lógica do capital e por hierarquias simbólicas que associam modernidade, progresso e reconhecimento social ao urbano, ao consumo e à escolarização formal. (Quijano, 2005). Isso não elimina a autonomia do local, mas ajuda a compreender que a ruralidade se produz em tensão entre enraizamento territorial e dispositivos mais amplos de produção de distinções.

A história do distrito é pontuada no livro “História de Coreaú: 1702 – 2002”, de autoria de Leonardo Pildas (2003), natural de Coreaú que tem sua biografia resumida na orelha do livro por Galba Meneses Gomes, natural de Araquém e uma das interlocutoras dessa pesquisa. Araquém teve sua origem no povoado denominado Santo Antônio de Pádua do Olho D’Água. Segundo Pildas (2003), esse povoado foi elevado à categoria de distrito de paz por meio da Lei nº 2.078, de 28 de agosto de 1884, o que indica um reconhecimento institucional relativamente antigo de sua importância territorial e social. Em 20 de dezembro de 1938, o então distrito teve sua denominação alterada para Araquém em referência ao pajé tabajara, pai de Iracema, figura central do romance homônimo de José de Alencar. A mudança do nome não foi apenas um procedimento administrativo, mas carregou um forte simbolismo cultural e identitário, ao evocar referências indígenas e ao inscrever o território em uma narrativa histórica e literária que marcou profundamente a formação do imaginário sobre o sertão cearense. Para parte dos moradores, o nome Araquém representa até hoje um elemento de distinção simbólica, associado à memória, à tradição e a um sentimento de pertencimento étnico e territorial.

A elevação do antigo povoado à condição de distrito de paz em 1884 ocorreu em um contexto histórico anterior à organização jurídico-administrativa moderna do território brasileiro. Trata-se de um período em que as categorias de urbano e rural ainda não estavam formalmente fixadas nos termos que viriam a ser estabelecidos no século XX. Esse dado é fundamental para compreender que a constituição administrativa de Araquém não se insere originalmente na lógica dicotômica urbano/rural tal como ela foi posteriormente institucionalizada. A formalização dessa distinção ocorre apenas com o Decreto-Lei nº 311, de 1938, promulgado durante o Estado Novo, que passou a organizar o território nacional a partir da definição de zonas urbanas e zonas rurais, estabelecendo que cada município deveria conter

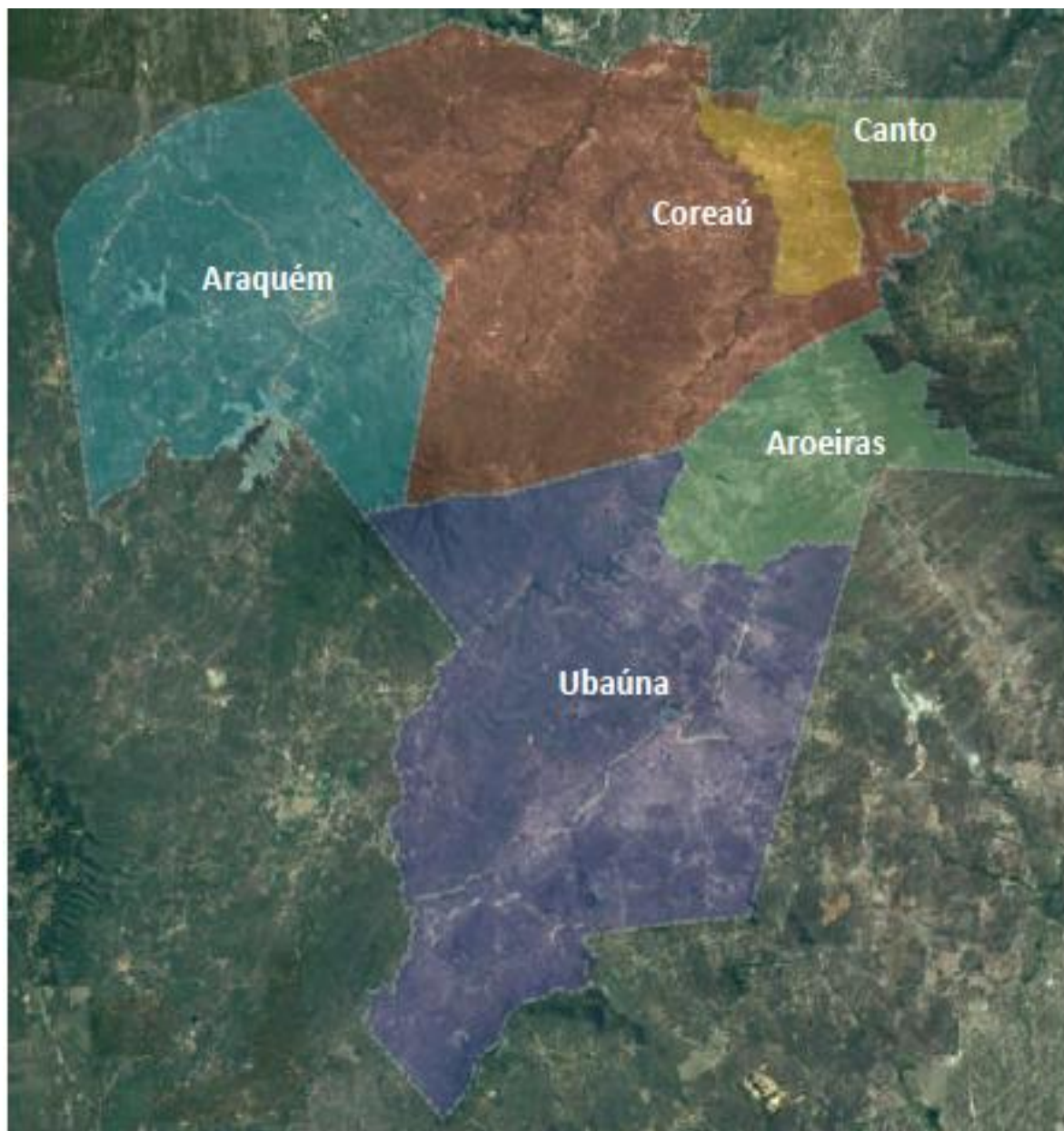
uma sede urbana, onde se localizariam a prefeitura e a câmara de vereadores, além de áreas rurais e distritos, os quais também deveriam ser divididos entre zona urbana e zona rural.

O decreto supra mencionado instituiu uma forma específica de produção jurídica do território ao transformar o espaço em objeto de classificação administrativa rígida. A partir de então, a existência de um perímetro urbano passou a ser o principal critério para que o Estado pudesse distinguir o urbano do rural, invisibilizando as práticas sociais efetivamente vividas pelos habitantes. Como consequência, distritos como Araquém passaram a ser organizados administrativamente em uma zona urbana que agrega o maior domínio de controle do Estado e onde são distribuídos serviços e uma zona rural, onde fica o residual. Essa separação nem sempre correspondesse às formas concretas de ocupação, uso e significação do espaço.

De acordo com o Glossário do Censo Demográfico do IBGE (2010, p. 210), distrito é definido como “unidade administrativa de um município, cuja criação, desmembramento ou fusão depende de lei municipal, que deve observar a continuidade territorial e os requisitos previstos em lei complementar estadual”. O distrito é, nesse sentido, uma categoria formal, usada para a organização do Estado e para a produção de estatísticas, mas insuficiente para apreender a complexidade do espaço vivido.

Desse modo, a utilização das categorias de urbano e rural para narrar a história do município não pode ser tomada como natural ou atemporal, mas deve ser compreendida como resultado de uma construção histórica, jurídica e administrativa específica. Essas classificações, produzidas pelo Estado em determinados contextos, passaram a organizar o território e a orientar a produção de estatísticas oficiais, ainda que não sejam capazes de apreender plenamente as formas concretas de vida, de ocupação do espaço e de sociabilidade existentes nos distritos. Nesse arranjo institucional, todo distrito é definido a partir de sua relação com a sede municipal, o que insere Araquém em um conjunto territorial mais amplo. O distrito integra o município de Coreaú – composto ainda pelo distrito-sede e pelos distritos de Aroeiras, Canto e Ubaúna (Figura 03) – localizado na região Noroeste do estado do Ceará e inserido na área de influência da Região Metropolitana de Sobral.

Figura 03: Mapa da divisão territorial de Coreaú



Fonte: Relatório Municipal de Mobilidade Urbana de Coreaú (2017)

Localizado a aproximadamente vinte quilômetros da sede de Coreaú, Araquém insere-se em uma faixa de transição entre o planalto sertanejo e o vale do Rio Coreaú, sua paisagem é marcada por veredas, morros suaves e pequenas áreas de várzea que em um território marcado por roçados que estão na composição da natureza no que os habitantes locais chamam de sítio. Possui uma área total de 165,09 km², dos quais 163,11 km² são classificados como território rural e apenas 1,98 km² como território urbano, segundo a tipologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua população é de 4.455 habitantes, sendo 2.602 residentes em áreas classificadas como rurais e 1.853 em áreas urbanas.

Tabela 01: Características de área e de população de Coreaú por distritos

Coreaú - Distritos						
Distritos	Área*			População**		
	Total	Rural	Urbana	Total	Urbana	Rural
Coreaú - Distrito Sede	263,24	239,40	23,84	10.574	8.012	2.562
Araquém	165,09	163,11	1,98	4.455	1.853	2.602
Aroeiras	63,67	61,04	2,62	1.714	991	723
Canto	22,58	21,94	0,64	594	318	276
Ubaúna	269,85	266,58	3,27	4.617	3.049	1.568
Total	784,42	752,07	32,35	21.954	14.223	7.731

Fonte: Plano de Mobilidade Urbana de Coreaú (Ceará, 2017).

A tabela 01 é ilustrativa de que, em comparação com os demais distritos e com a sede municipal, Araquém se destaca como o espaço em que a ruralidade se manifesta de forma mais intensa no conjunto do município. Trata-se de uma configuração em que o rural aparece como estruturante da organização territorial e da distribuição populacional, o que desloca a interpretação de Araquém como “periferia” da sede para compreendê-lo como um distrito cuja densidade rural constitui o próprio princípio de ordenamento do território.

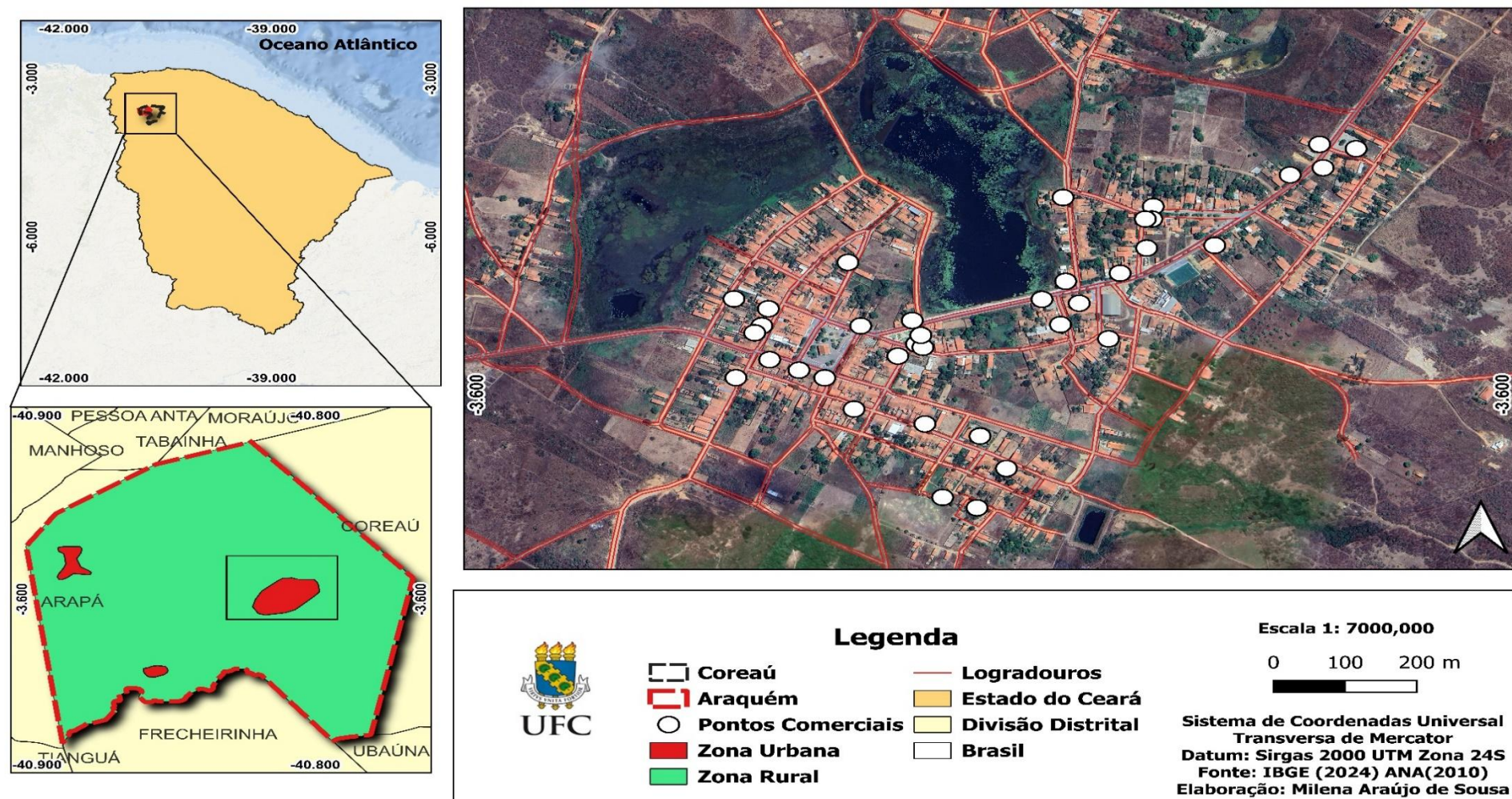
Esse extenso espaço da “zona rural” é vivenciado com organizações familiares que têm a tradição de partilhar a terra da figura do patriarca, construindo habitações para os núcleos familiares que vão se formando e cultivando um terreno em comum, onde organizam-se na agricultura de subsistência⁹ não mecanizada e costumam criar animais de pequeno porte como galinhas, cabras, porco.

⁹ Para Garcia Jr. (1983, p.16), esse tipo de produção faz parte da organização camponesa e pode ser denominada produção de subsistência, isto é, “aquilo que é socialmente necessário para a reprodução física e social do trabalhador e de sua família”. Para esse tipo de produção, os camponeses cultivam alguns produtos no roçado, hortas e mantém a produção de animais domésticos. Uma parte dos alimentos é destinada ao autoconsumo e outra é destinada às relações de troca onde se adquire outros bens necessários

As propriedades são distribuídas espaçadamente nos 163,11 km², havendo maior concentração de ocupação no entorno da zona urbana que, por sua vez, tem maior densidade populacional (não é maior quantidade de habitantes) e concentra um conjunto de equipamentos e serviços que somam quarenta estabelecimentos assim caracterizados: três instituições públicas educacionais em funcionamento, que cobrem todas as etapas da escolarização básica: o Centro de Educação Infantil Santa Rita, responsável pelo atendimento à primeira infância; a Escola Municipal Santo Antônio, que atende ao ensino fundamental e possui uma areninha em anexo, utilizada como espaço de esporte, lazer e convivência juvenil; e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Menezes Cristino – Ruth Cristino, que possibilita a continuidade dos estudos no próprio distrito. A presença dessas três instituições confere a Araquém uma estrutura educacional completa para os padrões de um distrito rural, reduzindo a necessidade de deslocamentos para outras localidades durante a educação básica; Há um posto de saúde, responsável pelo atendimento primário da população; um posto de combustível, cuja presença atende à demanda do aumento da circulação de veículos; uma farmácia; onze estabelecimentos entre bares, restaurantes e pizzarias; um espaço de assistência técnica e venda de peças para computadores; uma academia; dois escritórios de advocacia; duas clínicas particulares voltadas à prestação de serviços de saúde; uma clínica odontológica em fase de implantação; um cartório de registro civil; uma oficina de motocicletas; dois estabelecimentos de comércio varejista; um depósito de material de construção, dois salões de beleza; um espaço de entretenimento/clube social; uma loja de venda de motocicletas; e sete mercadinhos responsáveis pelo abastecimento cotidiano da população local. A visualização cartográfica dessas informações pode ser observada na Figura 04.

Esse conjunto de equipamentos e serviços é uma realidade em expansão sobretudo a partir da segunda década dos anos dois mil e não apenas vem atendendo às necessidades imediatas da população local, como também redefinindo relações territoriais em que vem sendo diminuída a dependência do distrito em relação a sede Coreaú. Forja-se uma centralidade “por dentro” em que os sítios mais distantes dependem do núcleo do distrito enquanto esse figura mais autônomo. Isso encurta distâncias.

Figura 04: Mapa de Araquém com a divisão rural/urbano e com a localização de serviços distribuídos no território.



Fonte: IBGE (2024) – Elaborado pelo autor (2025)

Ainda pelo que dispõe o mapa 04, estrutura-se ao longo do território analisado alguns eixos viários principais que organizam a circulação interna e estabelecem conexões entre o núcleo urbano, as localidades rurais, a sede municipal de Coreaú e o distrito de Arapá, pertencente ao município de Tianguá, na Serra da Ibiapaba. As ruas e estradas partem do núcleo distrital e se espalham em diferentes direções, ligando o centro às áreas mais afastadas e às moradias dispersas.

Atualmente, há um conjunto de estradas vicinais que garantem acesso mais facilitado aos serviços básicos, às escolas e aos equipamentos públicos do que aquele existente até a primeira década dos anos dois mil. Essas vias articulam-se a um trecho da CE-240, inaugurado em 24 de fevereiro de 2012 (Ceará, 2012), que liga Araquém ao distrito de Arapá, em Tianguá, e à sede municipal de Coreaú, estendendo-se até o entroncamento com a BR-222, no sopé da Serra Grande. Esse sistema viário ampliou significativamente os fluxos entre o distrito, a sede municipal e a Serra da Ibiapaba, reposicionando Araquém em uma malha territorial de maior alcance regional. A ampliação da circulação não produz um processo linear de urbanização do distrito, mas redefine as condições materiais por meio das quais o rural passa a ser vivido e experimentado.

A ampliação recente da infraestrutura de mobilidade em Araquém expressa-se também na diversificação da oferta de transportes públicos e privados que conectam o distrito à sede municipal de Coreaú e a outros municípios da região. No ano de 2012, havia apenas um veículo destinado ao traslado cotidiano de universitários do distrito à Sobral e, atualmente, a oferta é de dois veículos – um pelo turno da manhã e outro noturno.

No âmbito do transporte público municipal, há um ônibus custeado pela Prefeitura que realiza o trajeto Araquém–Coreaú nos horários de 5h30 e 6h (ida), com retornos às 9h30 e 10h. Esse serviço garante um fluxo cotidiano básico associado a demandas administrativas, de saúde, trabalho e circulação geral da população. Paralelamente, consolidou-se a oferta de transporte privado por meio da empresa COOPITRACE, que opera linhas regulares entre Araquém e Sobral nos horários de 5h30 e 13h, com retornos de Sobral para Araquém às 10h50 e às 16h50. A mesma empresa disponibiliza ainda deslocamento privado para Tianguá, com saídas de Araquém às seis horas, duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras. Segundo as narrativas dos interlocutores, e a partir da experiência da minha estadia em campo até o ano de 2012, esse conjunto de serviços não existia, evidenciando a transformação recente da infraestrutura de mobilidade do distrito.

Antes dessa ampliação, o deslocamento para fora de Araquém era marcado por forte dependência de arranjos informais. No período em que realizei os primeiros trabalhos de

campo, por não dispor de transporte próprio, dependia exclusivamente do ônibus universitário que saía de Sobral ao fim do expediente de aula noturno em direção ao distrito e retornava apenas no dia seguinte ao fim da tarde. Qualquer necessidade de deslocamento que não fosse para a universidade, exigia a negociação de caronas com moradores que possuíam veículo, a articulação com carros do serviço público municipal que eventualmente estivessem no distrito, ou ainda o pagamento a particulares para viabilizar o trajeto. Muitas vezes, ir à universidade era a única forma de mover-se.

Estrada e transporte integram o campo de possibilidades dos sujeitos, delimitando trajetórias, expectativas e formas de circulação entre o Araquém, a sede municipal e Sobral. Isso não é uma peculiaridade de Araquém, mas dos municípios de pequeno porte que constituem – ou estão no entorno – da Região Metropolitana de Sobral e esse recorte foi objeto de estudos de importantes pesquisas que emergiram na Universidade Estadual Vale do Acaraú sob orientação da professora e pesquisadora Isaurora Cláudia Martins de Freitas.

A ampliação das estradas vicinais continua sendo uma demanda local, mas os interlocutores narram abertura de estradas não pavimentadas com acesso aos “sítios” e o núcleo distrital, facilitando a mobilidade com uso de animais e, chamam atenção para o fato de que a motocicleta se popularizou na região pela possibilidade maior de consumir/possuir esse meio de transporte, o que tem facilitado mais os deslocamentos. Como será visto posteriormente, isso é consequência também da transformação de renda no local.

Quanto à estrada tomada como via principal do distrito, responsável pela ligação entre Araquém e a sede municipal de Coreaú – atualmente identificada como CE-240, o ano de dois mil e dez surge de forma recorrente tanto nas narrativas dos interlocutores quanto em registros publicados em blogs locais¹⁰ como um marco decisivo para a mobilidade no território. A pavimentação desse trecho, realizada por meio de obras do Governo do Estado do Ceará, é lembrada como um acontecimento que alterou de maneira significativa as condições de deslocamento no distrito, especialmente para os universitários que realizavam diariamente o percurso entre Araquém e Sobral e para aqueles que aspiravam ingressar no ensino superior.

Com essa intervenção, ampliou-se de forma material e significativa o campo de possibilidades dos jovens, pois o deslocamento passou a contar com maior regularidade, segurança e previsibilidade, mesmo que ainda tivesse uma instabilidade da oferta de veículos. Tornou-se mais viável tanto a permanência nos cursos já iniciados quanto o ingresso de novos

¹⁰ Conferir no Blog Camocim Online - <https://www.camocimonline.com/2010/04/governo-inicia-obra-de-asfaltamento-da.html>, quanto no Blog Educ Araquém - <https://ftaraquem.blogspot.com/p/fotos.html>.

estudantes nas universidades de Sobral, reduzindo barreiras materiais que, até então, limitavam projetos educacionais e fragilizavam trajetórias formativas. A estrada pavimentada passa a ocupar um lugar central na memória social do distrito como condição material que redefiniu os horizontes de escolarização e mobilidade. Como narrou Glauciane, em entrevista realizada no ano de 2011:

[...] hoje está é bom. Nós que somos de um grupo dos primeiros universitários de Araquém – eu, minha irmã e uns amigos – quando pensávamos que tínhamos que ir e voltar e, nem tinha ônibus gratuito e nem estrada que prestasse, a gente se desesperava. A gente queria tanto, mas era tão difícil que uma vez, a gente estudando em grupo na casa da minha avó para prestar o vestibular na UVA, a gente olhou para um caixote de madeira que ela tinha e dissemos que íamos colocar quatro rodas nele e um puxava o outro para chegar até Sobral. [...] Essa estrada de hoje está ótima em vista do que era e, mesmo o ônibus universitário ainda ser um dilema para nós, porque depende de política e políticos, nem se compara a humilhação que era a gente ter de pegar carona em trator, ou não poder ir para a aula por conta que o carro [pau-de-arara] vivia quebrando na estrada cheia de buracos ou atolava no período de chuva. A gente tinha um sonho, mas não sabia se conseguiria realizar e os primeiros universitários penaram muito (Glauciane, 2011).

A narrativa de Glauciane é representativa dos sentimentos que os universitários partilhavam, em que a pavimentação da estrada constitui uma mudança estrutural na experiência de mobilidade e escolarização em Araquém. Ao estabelecer a comparação entre o “antes” e o “depois”, a interlocutora demarca uma transformação profunda no campo de possibilidades que se abria aos jovens do distrito. A estrada deixa de representar um limite quase intransponível e passa a configurar-se como condição concreta de viabilidade dos projetos educacionais. Sua fala traduz, de forma sensível, a passagem de um cenário marcado pelo desespero, pela improvisação e por um sentimento de impotência, para outro em que, ainda que persistam dificuldades, o deslocamento se torna socialmente mais previsível e administrável.

Essa transformação não se restringe à obra executada no ano de dois mil e dez. Como mencionado anteriormente, em dois mil e doze houve uma nova intervenção do Governo do Estado do Ceará, quando o trecho entre Araquém e Coreaú foi recapeado e ampliado, estendendo-se até Arapá, no município de Tianguá, totalizando aproximadamente trinta quilômetros de ligação contínua. Essas sucessivas transformações reforçam o papel central da infraestrutura viária na reorganização das dinâmicas de circulação e na consolidação de um novo patamar de mobilidade regional, no qual Araquém passa a se inserir nos fluxos que conectam o distrito à sede municipal e aos centros urbanos de maior porte. Com isso, é comum que Tianguá venha aparecendo também como território de trabalho ou serviços para os

“araquenhenses”, como foi o caso de Glauciane que após aprovação em concurso, passou um tempo lotada em escolas dos distritos de Tianguá.

O transporte é outro ponto crucial. Como já descrito, há oferta regular, mas restrita do núcleo urbano do distrito à sede ou à Tianguá, “o povo dos sítios que precisa se deslocar, tem que ir pra sede e eles fazem isso geralmente de transporte próprio ou carona” (Rute, 2025). Para essa pesquisa, em termos de transportes, o que mais se relaciona às vidas dos interlocutores é o transporte universitário que, mesmo saindo de pau-de-arara à ônibus, tem sido um desafio desde os primeiros universitários.

Inicialmente, o transporte universitário ocorria de forma improvisada, por meio do pau-de-arara, que fazia apenas o trajeto até Coreaú, exigindo que os estudantes recorressem a outros meios para chegar a Sobral. Esse formato expressava os limites da infraestrutura disponível e a ausência de uma política pública estruturada para atender aos universitários do distrito. Com o aumento do número de jovens ingressando no ensino superior e as custas de muitas reivindicações de movimentos dos estudantes que se mobilizavam em um coletivo unindo estudantes da sede e do distrito e formando a Associação dos Universitários de Coreaú – AUC e o movimento “Todos pelos Universitários de Coreaú”¹¹, esse modelo começou a se transformar, afinal, os universitários constituem um público significativo de eleitores e as barganhas políticas iam movimento a concessão e restrição do ônibus universitário em Araquém, como já foi debatido em Bezerra (2013).

O pau-de-arara foi substituído pelo micro-ônibus, indicando um primeiro avanço na organização do serviço. À medida que a demanda crescia, ampliava-se também a pressão por melhores condições de deslocamento, fazendo com que o transporte deixasse de ser uma solução pontual e passasse a se constituir como uma reivindicação coletiva. Esse movimento resultou na ampliação progressiva da oferta, até se consolidar no formato atual. Hoje, o distrito um transporte regular para universitários que faz dois horários: um no turno da manhã e outro no turno da noite, o ônibus tem ar-condicionado e frequentemente opera com lotação máxima.

As mudanças revelam não apenas a melhoria na qualidade do serviço, mas também a incorporação definitiva da universidade ao cotidiano local. Esse processo encontra sua consolidação jurídica no ano de dois mil e vinte um, com a promulgação da Lei Municipal nº 694/21, de 3 de setembro de 2021 (Anexo 01), que determina e regulamenta a obrigatoriedade do transporte escolar público e gratuito aos estudantes de educação superior do município de

¹¹ Movimento articulado também no Facebook, através da página “Todos pelos Universitários de Coreaú”

Coreaú–CE, transformando uma demanda historicamente construída no território em um direito garantido em lei.

A promulgação dessa lei representa um marco na relação entre política pública, mobilidade e direito à educação no município, pois desloca o transporte universitário do campo da concessão administrativa para o campo da garantia jurídica. Ao transformar o deslocamento em um direito assegurado, a legislação confere estabilidade institucional às trajetórias formativas, reduzindo a insegurança que historicamente marcava o acesso ao ensino superior para estudantes oriundos dos distritos rurais.

As Figuras 05, 06, 07, 08 e 09 – alocadas logo abaixo, permitem visualizar o cenário estrada-transporte em algumas de suas mudanças. A Figura 05 apresenta a estrada Araquém-Coreaú no início de dois mil e dez, registrada em dias com e sem chuva, evidenciando como as condições climáticas agravavam ainda mais a circulação. A Figura 06 mostra o trecho durante as obras, em maio de dois mil e dez, e também depois de asfaltado, em novembro do mesmo ano, explicitando o contraste entre o antes e o depois da intervenção. A Figura 07 traz a imagem atual da estrada, após a ampliação e o recapeamento realizados em dois mil e doze. A Figura 08 registra o veículo utilizado pelos primeiros grupos de universitários - no qual aparecem duas interlocutoras desta pesquisa, Galba e Glauciane – até dois mil e dez no deslocamento entre Araquém e Coreaú, onde pegavam o ônibus universitário rumo a Sobral. Por fim, a Figura 09 que traz o veículo utilizado atualmente, o qual foi adquirido em 2018 para o traslado à universidade no movimento pendular cotidiano. Em conjunto, essas imagens não apenas ilustram, mas materializam a dimensão concreta do espaço rural, analisado no que concerte as estruturas de deslocamento, inscrevendo no espaço as condições que marcaram, por muitos anos, as trajetórias formativas no distrito.

Figura 05: Estrada Araquém - Coreaú no início do ano de 2010, registrada em dia de chuva e sem chuva, respectivamente



Fonte: Júnior, 2012

Figura 06: Estrada Araquém-Coreaú em obras em maio de 2010 e asfaltada em novembro de 2010, respectivamente.



Fonte: Chiquinho, 2010

Figura 07: Imagem da estrada Araquém-Coreaú atualmente (após uma grande obra que houve em 2012)



Fonte: Google Earth (2025)

Figura 08: Veículo que transportava os primeiros grupos de universitários – até o ano de 2010 – no trecho Araquém-Coreaú, para pegarem o ônibus universitário de Coreaú a Sobral. Nesse carro, estão duas interlocutoras dessa pesquisa, Galba e Glauciane.



Fonte: Facebook de Raimundo Menezes

Figura 09: Transporte concedido aos universitários de Araquém no ano de 2018 para o deslocamento Araquém-Sobral-Araquém



Fonte: Portal Sobral 24horas (2016)

2.2.2 Economia, sociabilidade e transformações locais

Durante grande parte de sua trajetória, a base econômica do distrito esteve ancorada na agricultura familiar de autoconsumo e na pecuária de pequeno porte, atividades fortemente dependentes dos ciclos climáticos do semiárido. A irregularidade das chuvas, a recorrência das secas e a instabilidade da produção agrícola sempre impuseram limites objetivos à reprodução material das famílias, fazendo com que o trabalho rural fosse atravessado por uma condição estrutural de vulnerabilidade. Nesse contexto, a migração temporária ou definitiva para outras regiões do país, especialmente para o Sudeste e o Centro-Oeste, constituiu-se historicamente como uma estratégia de sobrevivência e complementação de renda, como mostram os trabalhos da araquenhense Cosma da Silva Araújo (2013; 2014; 2018; 2022), autora de publicações que retratam os processos de migração da população de Araquém que atuou na construção de Brasília durante a seca de 1958.

A partir dos anos 2000, entretanto, observa-se uma mudança significativa na dinâmica econômica local. A renda das famílias passa a ser cada vez mais sustentada por transferências governamentais como o Programa Bolsa Família, pelas aposentadorias rurais concedidas a agricultores e agricultoras e pela inserção progressiva de moradores no funcionalismo público municipal e estadual, sobretudo nas escolas e nos serviços básicos instalados no próprio distrito. Esses rendimentos regulares produziram um novo padrão de circulação de dinheiro no território, menos dependente das oscilações climáticas e mais associado à presença do Estado como agente econômico indireto.

Essas transformações podem ser compreendidas também à luz dos dados recentes sobre a estrutura socioeconômica do município de Coreaú – infelizmente, não se produz dados desagregados para o distrito, mas, nesse caso, os dados gerais conseguem dar um panorama. A estimativa do IBGE aponta que a população geral de Coreaú em **dois mil e vinte é de mais de vinte e um mil habitantes**, sendo a de Araquém estimada em quatro mil e quinhentos habitantes. Segundo o Relatório de Programas e Ações do Ministério do Desenvolvimento Social, em dezembro de 2025 havia 16.534 pessoas cadastradas no Cadastro Único em Coreaú, sendo 9.661 em situação de pobreza e 3.763 em situação de baixa renda. Mesmo que não saibamos exatamente os números de Araquém, os dados mostram que mais da metade da população vive em situação que o Estado classifica como precariedade econômica.

Há um predomínio de peso das políticas de transferência de renda na sustentação econômica das famílias e isso ajuda a compreender por que programas como o Bolsa Família

passaram a ocupar lugar central na dinâmica local. Em dezembro de 2025, o município contava com 4.338 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, com benefício médio mensal de R\$ 666,80 e um repasse total de R\$ 2.883.252 no mês, o que demonstra a relevância desses recursos na manutenção das famílias e circulação monetária cotidiana .

Além disso, os Benefícios de Prestação Continuada (BPC) alcançavam 1.013 beneficiários em novembro de 2025, sendo 840 pessoas com deficiência e 173 idosos, com um repasse mensal de R\$ 1.537.851,75, e mais de R\$ 16 milhões transferidos ao longo de 2025, reforçando a centralidade das aposentadorias e benefícios assistenciais como fontes estáveis de renda. Esses dados apontam o mesmo sentido que as observações que fiz em campo: a economia local passou a depender menos exclusivamente da produção agrícola e mais de rendas regulares provenientes do Estado, sustentando o que chamo de mudança no padrão de reprodução material das famílias. Ao mesmo tempo, o documento evidencia a permanência de uma base rural expressiva, já que entre os grupos populacionais tradicionais específicos cadastrados no município aparecem 1.498 famílias de agricultores familiares, das quais 1.199 eram beneficiárias do Bolsa Família em dezembro de 2025.

Esse dado reforça que a agricultura familiar continua sendo um elemento estruturante da vida social e econômica local, mas agora articulada de modo mais intenso às políticas públicas de proteção social. Assim, a economia do distrito passa a se organizar em torno de uma combinação entre práticas produtivas tradicionais e rendas monetárias regulares provenientes de programas governamentais, aposentadorias e inserções no serviço público e no setor de oferta de serviços, configurando um novo arranjo socioeconômico que combina a agricultura com outras atividades econômicas e, no interior dos estudos sobre a agricultura familiar, é nomeado como pluriatividade (José Eli da Veiga (2002; 2004), Sacco dos Anjos (2003), Sergio Schneider (2003), José Graziano da Silva (2002) entre outros). Trata-se de uma transformação que não elimina o caráter rural do território, mas redefine suas bases de sustentação material e suas formas de sociabilidade, introduzindo maior previsibilidade de renda e ampliando as possibilidades de consumo, circulação de dinheiro e reorganização das expectativas de futuro.

A presença do comércio, dos serviços especializados e da infraestrutura viária amplia ofertas e as possibilidades de permanência no território, reduz a necessidade de deslocamentos constantes para outros municípios e cria novas ocupações para os moradores, especialmente para aqueles que permanecem no distrito após a conclusão do ensino superior. O diploma passa a operar, nesse contexto, não apenas como um capital individual, mas como

um vetor de transformação do próprio espaço local, ao possibilitar a instalação de clínicas, escritórios e serviços profissionais que se inscrevem diretamente na paisagem do distrito.

Ao mesmo tempo, a sociabilidade mantém características fortemente comunitárias. A proximidade entre os moradores, a centralidade das relações de parentesco, a circulação cotidiana nos mesmos espaços e a permanência de práticas de convivência tradicionais continuam estruturando a vida social local. O que se observa, portanto, não é a substituição de um modo de vida por outro, mas a sobreposição de temporalidades e funções em que Araquém permanece rural em sua identidade social, ao mesmo tempo em que incorpora elementos materiais, funcionais e simbólicos associados a formas contemporâneas de organização do espaço.

O Araquém de hoje carrega, simultaneamente, as marcas do vilarejo rural descrito no início da pesquisa (Bezerra, 2013) e os sinais de uma centralidade local que se expande, articulando novas funções e novos sentidos ao território. Essa coexistência entre permanências e reinvenções é o que confere densidade sociológica ao distrito, tornando-o um espaço privilegiado para observar como o rural se atualiza sem perder sua identidade fundamental. O distrito produziu respostas próprias às novas condições sociais incorpora de maneira localizada a expansão do ensino superior, a implementação de políticas públicas.

As transformações elencadas tornam-se ainda constroem também uma outra paisagem, o que fica evidente a partir da comparação entre os registros fotográficos produzidos na primeira década dos anos dois mil e as imagens atuais. As fotografias de “antes e depois” permitem visualizar, como Araquém incorpora diplomas em forma de oferta de serviços e formas de consumo. Mais do que simples recursos ilustrativos, essas imagens constituem documentos empíricos centrais, pois materializam os processos de reconfiguração do território e tornam visíveis as formas pelas quais o espaço é continuamente produzido, apropriado e ressignificado pelas práticas sociais.

Há uma conversão progressiva de usos estritamente residenciais em usos profissionais e comerciais, a tentativa de modernização da infraestrutura viária com as práticas de asfaltamento – vistas positivamente pelos moradores e sentidas tragicamente por mim. A “requalificação” dos espaços de circulação e a transformação de áreas antes marcadas apenas pela passagem em espaços de convivência e sociabilidade. Trata-se, portanto, de mudanças que não eliminam o caráter rural de Araquém, mas o reinventam, sobrepondo novas camadas de significado ao território e expressando a emergência de um rural performado, atravessado por práticas, estéticas e funcionalidades tipicamente associadas ao urbano.

Figura 10: Fachada de imóvel localizado na Rua da Adega, 71, onde hoje está localizada a Clínica de Serviços Médicos Viver. Imagens registradas em dois momentos: no ano de 2018 e no ano de 2024, respectivamente



Fonte: Google Earth (2025).

Figura 11: Fachada de imóvel tradicional localizado na Rua Travessa 01, 153, onde hoje está localizado o Escritório Teles Mascarenhas Advocacia e Consultoria Jurídica. Imagens registradas em dois momentos: no ano de 2018 e no ano de 2024, respectivamente



Fonte: Google Earth (2025)

Figura 12: Rua Travessa, uma das ruas mais antigas e de principal fluxo do distrito na versão de calçamento em 2011 e de asfalto em 2021



Fonte: Google Earth (2025)

Figura 13: Núcleo do distrito antes do asfaltamento em 2009 e depois do asfaltamento em 2025



Fonte: 01 – Wikimapia (2009) e Perfil do João Bosco no Facebook

Diante de tudo que foi exposto nesse tópico, é relevante levantar ponto que deixem clara a postura teórico metodológica que me leva a falar do espaço rural. A leitura desses dados oficiais dos órgãos de estado, sobretudo do IBGE, em conexão com que é representado pelo conjunto das figuras deste tópico requer uma problematização do próprio conceito de “rural” mobilizado.

A tipologia oficial está ancorada em uma lógica urbanocêntrica, que organiza o território a partir de dois polos – urbano e rural, atribuindo ao primeiro o estatuto de referência normativa e de maior relevância territorial. O urbano é definido pela maior densidade construtiva, pela concentração populacional e, principalmente, pelo exercício de funções econômicas, administrativas e de gestão. A partir dessa centralidade, o rural passa a ser concebido de forma residual, como “tudo aquilo que não se encontra dentro do perímetro urbano legalmente instituído” (IBGE, 2024). Trata-se de uma definição por exclusão, que não reconhece o rural por suas dinâmicas próprias, mas o delimita a partir daquilo que ele não é, subordinando sua compreensão à lógica e aos parâmetros do espaço urbano.

Mesmo quando se apresenta como uma classificação técnica e objetiva, a definição estatal do urbano é atravessada por uma lógica de ordenamento hierárquico que orienta a formulação das políticas públicas. O urbano é reconhecido em sua diversidade interna, mas essa diversidade é organizada por meio de um sistema de hierarquias que estabelece diferentes graus de centralidade e importância entre as cidades, algo que não ocorre de modo equivalente em relação ao rural. Essa concepção aparece de forma explícita quando o IBGE afirma que:

A rede urbana segundo a pesquisa Regiões de Influência das Cidades - REGIC, do IBGE, é constituída por Cidades com hierarquia inferior que se subordinam a Cidades com hierarquia superior, de acordo com a intensidade desses relacionamentos para busca de serviços ou de gestão do território. Quanto maior a Hierarquia Urbana de uma Cidade, maior tende a ser o número de Cidades que a ela se subordina enquanto região de influência (IBGE, 2024).

Essa organização hierárquica se aprofunda quando o Instituto define o próprio indicador de “hierarquia” das cidades, estabelecendo que ele é delimitado:

[...] por meio de indicadores do nível de articulação que a Cidade tem com outros Centros Urbanos realizado por meio de atividades de gestão pública e empresarial (Índice de Centralidade de Gestão do Território), e do nível de atração que a Cidade possui para suprir bens e serviços para populações de outros Centros Urbanos (Índice de Atração), além de considerar o encadeamento das Cidades na relação de subordinação” (IBGE, 2024).

Essas definições revelam que o território nacional é concebido como uma rede de subordinações progressivas, estruturada a partir de centros urbanos que concentram capacidade de gestão, oferta de serviços especializados e funções de comando. A hierarquia urbana transforma as cidades em polos de gravidade territorial, enquanto os espaços rurais tendem a aparecer como áreas dependentes, cuja relevância é medida sobretudo pela intensidade de sua vinculação aos centros superiores. Nesse esquema, o urbano deixa de ser apenas uma categoria descritiva e passa a funcionar como o eixo organizador da leitura do território, a partir do qual o próprio rural é interpretado e ganha sentido.

Percebe-se que os métodos de produção, análise e disseminação das estatísticas oficiais, para além de descreverem a realidade, contribuem para produzi-la e reproduzi-la simbolicamente. Ao organizar o espaço a partir da centralidade do urbano, essas classificações contribuem para instituir uma hierarquia de relevâncias territoriais fundada na lógica da economia do capital, na qual a produção, a circulação e a distribuição de bens e serviços em mercados lucrativos tornam-se critérios privilegiados de valoração do espaço. O território passa a ser reconhecido como mais ou menos importante conforme sua capacidade de concentrar funções estratégicas de gestão, consumo e comando, atributos historicamente associados ao urbano e naturalizados como parâmetros universais de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a centralidade da urbanidade não pode ser compreendida como um simples efeito colateral do crescimento econômico, mas como uma condição estrutural de funcionamento do próprio capitalismo. Como demonstra Harvey (2014), o sistema capitalista produz permanentemente excedentes e, para evitar que esses excedentes se convertam em crise, necessita de espaços capazes de absorvê-los. A cidade assume, então, um papel estratégico ao se constituir como lugar privilegiado de investimento, consumo e valorização do capital. A relação entre capitalismo e urbanização é, portanto, constitutiva e recíproca, uma vez que o capital impulsiona a expansão urbana, enquanto a urbanização cria as condições materiais e simbólicas para a continuidade dos processos de acumulação.

Essa articulação ajuda a compreender por que as estatísticas territoriais tendem a reforçar a centralidade do urbano. Ao privilegiarem espaços capazes de desempenhar funções de comando, gestão e atração econômica, elas não apenas refletem a organização capitalista do território, mas contribuem para legitimá-la. O urbano passa a figurar como espaço por excelência da racionalidade econômica e da modernidade, enquanto os demais territórios, especialmente os rurais, são inscritos em posições subordinadas, avaliados sobretudo por sua proximidade ou dependência em relação a esses centros de acumulação e decisão. Explicitar

as limitações da tipologia do IBGE, não se trata de negar sua relevância técnica ou administrativa, mas de tensionar seu alcance sociológico e interpretativo

Essa escolha analítica encontra respaldo empírico no próprio objeto da tese, que investiga a permanência de sujeitos em um distrito que, mesmo atravessado por transformações socioeconômicas significativas e pela incorporação de práticas socialmente associadas ao universo urbano, segue se reconhecendo como rural e produzindo ruralidades.

Em Araquém, portanto, o diploma, o emprego formal, o acesso a bens e serviços e a intensificação das conexões com circuitos urbanos não significam abandono da ruralidade, mas sua reelaboração. Esses elementos passam a compor o modo de vida local sem romper com a relação cotidiana com a natureza, com a agricultura e com formas de sociabilidade baseadas na proximidade e no pertencimento territorial. O rural não é negado pela incorporação de práticas associadas ao urbano, ao contrário, é continuamente atualizado pelos sujeitos em suas trajetórias e escolhas.

É nesse ponto que se torna central reconhecer que o problema da classificação do rural não é apenas metodológico, mas também político e epistemológico. Quando o rural é reduzido a uma categoria administrativa ou definido apenas como aquilo que está “fora” do urbano, sua existência social se torna opaca. Como observa Wanderley, “qualquer iniciativa tomada com o objetivo de promover o desenvolvimento rural será, a curto ou médio prazo, registrada como urbana”, o que produz um efeito paradoxal, ou seja, quanto mais o rural “melhora” em termos de infraestrutura, serviços e condições de vida, menos ele aparece estatisticamente como rural. O rural só se preserva enquanto *déficit*, como aquilo que ainda não foi urbanizado. Diante disso, esta pesquisa adota uma definição de ruralidade que não depende do perímetro censitário nem de critérios por exclusão. O rural é tomado como “espaço de vida” (Wanderley, 2009), isto é, como território de residência, sociabilidade, reprodução social, construção de projetos, em suma, como uma forma singular de habitar o território, construída em relação com o conjunto da sociedade.

Nesse enquadramento, a mobilidade deixa de ser interpretada como sinal de “desruralização” e passa a ser entendida como dimensão constitutiva da experiência rural contemporânea. Como afirma Wanderley, ela não representa uma ruptura com o mundo rural, mas integra o modo como os sujeitos vivem, circulam e constroem suas trajetórias. Assim, a ruralidade em Araquém se define pela articulação entre pertencimento territorial, redes de proximidade, circulação cotidiana e reconhecimento social de si como rural, mesmo em um contexto de intensas conexões com o urbano.

2.3 “Cronotopos” da pesquisa: temporalidades e espacialidades múltiplas do rural na pesquisa e a narrativa como construção das etnobiografias

A experiência desta pesquisa iniciou no ano de 2011, por ocasião do meu ingresso no mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mais do que um cenário vivido e narrado, Araújo constituiu-se como um “cronotopo¹²”, no sentido bakhtiniano do termo: uma unidade indissociável entre tempo e espaço, em que as trajetórias, as relações e os acontecimentos se entrelaçam numa mesma tessitura que é narrada em cadernos, notas organizadas e desorganizadas, e estruturada nessa tese.

Em Bakhtin (2018), o cronotopo não é apenas um conceito estético, mas uma categoria de pensamento sobre a vida e a narrativa em que “o tempo se condensa e torna-se visível, o espaço se intensifica e entra no movimento da história” (Bakhtin, 2018). Essa fusão é o que torna possível compreender e, narrar para tornar compreensível, a experiência humana. Ao tomar emprestada essa noção para o campo da sociologia, reconheço que as trajetórias dos meus interlocutores também se constroem em cronotopos distintos: o da agricultura, o da escola, o da universidade, o da casa, o da família, o da estrada, o das redes sociais, dos locais de trabalho e das narrativas, cada qual portando ritmos, silêncios e afetos próprios. O tempo é também um interlocutor, uma interlocução!

Os “cronotopos da pesquisa” não são apenas uma licença poética. Ao escolher acompanhar um grupo de pessoas ao longo de quatorze anos, assumi uma postura de pesquisa ancorada na “longa temporalidade”, onde o tempo-espaço não é apenas contexto, mas categoria analítica e experiência vivida, afinal, esse tempo em que os acompanho, representa mais de um terço da vida de alguns. Trata-se de uma escolha epistemológica, motivada pela necessidade de compreender os sentidos do diploma universitário na vida de jovens do meio rural, para além dos ritos de iniciação ou de passagem, como a inserção no ensino superior, conclusão do curso ou entrada no mercado de trabalho, mas como transformador de uma territorialidade.

Aqui utilizo o termo “longa temporalidade” para não confundir com uma terminologia de suma importância para a historiografia, desenvolvida por Fernand Braudel, em especial em “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II” (1949). Em

¹² O “cronotopo” é um conceito central na teoria do romance de Mikhail Bakhtin (2018), desenvolvido na obra “Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo”. Essencialmente, o “cronotopo” é compreendido como unidade indissociável entre tempo e espaço na experiência humana e assimilado pela narrativa no decorrer da história. “É um amalgama de ‘espaço-tempo’” (Bakhtin, 2018).

Braudel, a noção de longa duração (*longue durée*) refere-se ao tempo das estruturas profundas as quais são geográficas, econômicas e culturais, que se transformam muito lentamente, em contraste com o tempo curto dos acontecimentos e o tempo médio das conjunturas. Trata-se de um conceito que descreve a permanência das estruturas históricas e a resistência do social às mudanças imediatas. No entanto, o uso que faço da expressão “longa temporalidade” diferencia-se dessa concepção estrutural que toma como preceito um grande recorte histórico.

Minha pesquisa, ainda que acompanhe transformações observadas ao longo de quatorze anos, não se insere no campo da história das permanências, mas no da sociologia das trajetórias e das experiências vividas. O que me interessa não são as estruturas imutáveis do rural, mas os processos de mudança nas biografias e nas formas de pertencimento, as transformações simbólicas e relacionais que se produzem no tempo social dos sujeitos. A “longa temporalidade”, tal como emprego aqui, diz respeito a uma espessura temporal da experiência, à possibilidade de acompanhar continuidades e rupturas nas narrativas e nas práticas dos interlocutores, compreendendo o tempo como dimensão vivida, relacional e processual e não como estrutura imóvel. Trata-se, portanto, de uma temporalidade encarnada nas trajetórias, não de uma história estrutural, mas de um tempo biográfico e social que se desenrola na observação prolongada das vidas em movimento

A proposta de uma pesquisa em longa temporalidade surgiu, a princípio, de forma intuitiva. Ao final do mestrado, eu me sentia exaurida: apresentei a dissertação grávida da minha primeira filha, ainda atravessada pelo luto da morte de meu pai. Acreditava ter esgotado todas as possibilidades do meu campo de pesquisa. No entanto, um dos meus lugares sociais, que é o de professora do ensino superior, foi decisivo para que eu mantivesse o vínculo com os universitários de Araquém.

Três dos interlocutores da pesquisa de mestrado foram, em diferentes momentos, meus alunos. Um é Hélio Costa, que cursava Direito na Faculdade Luciano Feijão, uma instituição privada de Sobral, quando o entrevistei em 2012, mesmo ano em que iniciei minha trajetória como docente no ensino superior. À época, ele era o único universitário de Araquém que fazia o movimento pendular diário para acessar o curso de Bacharelado em Direito em uma instituição privada em Sobral e não tinha financiamento estudantil, tendo os seus estudos custeados pela sua esposa que, formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, havia sido aprovada em um concurso para professora do Estado do Ceará, sendo alocada na escola que era sediada em Araquém. Hélio Costa e sua esposa Galba Faustino

tinham um filho à época e balanceavam as despesas domésticas para priorizar o pagamento da mensalidade da Faculdade que foi necessário no primeiro semestre de curso.

No segundo semestre de 2014, eu já tinha concluído o mestrado e Hélio Costa voltou a ser meu aluno em outra disciplina. Nessa ocasião, já havia sido contemplado com o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES¹³ com o percentual de 100% de financiamento – abordarei as políticas públicas de democratização da educação superior mais à frente. Como aluno, Hélio tinha um bom desempenho e, nas conversas que trocamos, falava com entusiasmo sobre suas expectativas de permanecer em Araquém e o plano de concluir o curso, advogar e arcar com a dívida estudantil após a formatura. Ali, eu não estava planejando ainda dar continuidade às análises, mas já me questionava se suas aspirações se realizariam e, conhecendo o distrito e a estrutura deste com pouca oferta de serviços, me perguntava como Hélio iria exercer a profissão em Araquém.

Nos anos de dois mil e treze e dois mil e quatorze, como docente na Universidade Estadual Vale do Acaraú, reencontrei Jânio Teles, um dos interlocutores que contribuiu com a pesquisa de mestrado nos anos de dois mil e onze e dois mil e doze, e um grande parceiro dessa pesquisa, com quem venho trocando ideias até o presente momento. Fui ministrar uma disciplina no Curso de Ciências Sociais e o mesmo estava na condição de ser meu aluno, já nos últimos semestres de sua graduação. Antes ou depois das aulas, conversávamos sobre os desafios da permanência na universidade, a experiência que o mesmo vinha vivendo ao ter decidido vir morar transitoriamente em Sobral, custeando as despesas do aluguel na república estudantil com o valor que recebia em decorrência de ter sido contemplado com uma bolsa do “Programa Bolsa Universidade – PBU”, o qual é definido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú como “um programa de assistência estudantil que tem como prioridade, estudantes em dificuldade socioeconômica e tendo como característica a permanência do estudante na Universidade”¹⁴.

¹³ “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em 19 abril de 2025.

¹⁴ “Programa Bolsa Universidade (PBU): É um programa de assistência estudantil que tem como prioridade, estudantes em dificuldade socioeconômica e tendo como característica a permanência do estudante na Universidade. Os principais objetivos são: estimular a integração da comunidade acadêmica estudantil da UVA em atividades desenvolvidas nesta IES; proporcionar aos estudantes de baixa renda, devidamente matriculados em um dos cursos de graduação da UVA, condições financeiras que lhes facilitem concluir sua formação acadêmica; possibilitar aos bolsistas, aprovados na seleção, situações práticas de aprendizagem profissional.” Disponível em: [https://www.uva.ce.gov.br/institucional/pro-reitorias/prae/prae-naes/#:~:text=Programa%20Bolsa%20Universidade%20\(PBU\)&text=proporcionar%20aos%20estudantes%20](https://www.uva.ce.gov.br/institucional/pro-reitorias/prae/prae-naes/#:~:text=Programa%20Bolsa%20Universidade%20(PBU)&text=proporcionar%20aos%20estudantes%20)

Jânio, que realizou o movimento pendular cotidiano de Araquém a Sobral durante todo o primeiro ano de estudos, achava interessante a experiência de vivenciar a dinâmica de vida em Sobral, mas tinha a pretensão de concluir a graduação e retornar a Araquém para fixar moradia. Jânio Teles era um entusiasta da mudança de Araquém e para ele, o retorno de jovens diplomados seria um desafio, mas também uma possibilidade de transformação do lugar. Ele foi uma figura fundamental para o desejo de pesquisar os desdobramentos do diploma em Araquém. Como um de nossos pares, entende as peculiaridades das pesquisas em ciências humanas e sempre foi solícito, trazendo dados relevantes.

Joziane foi uma outra interlocutora que proporcionou reflexões sobre o contexto dos diplomados de Araquém após a finalização do meu mestrado, influenciando a escolha do tema da pesquisa de doutorado. Ela havia cursado Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú, trabalhava, em dois mil e doze, como auxiliar de serviços gerais em uma escola pública de Araquém. Ainda durante a graduação, foi reconhecida pelo status de “universitária” e transferida para a biblioteca da escola, onde passou a desempenhar atividades técnicas. Em dois mil e quinze, reencontrei-a como minha aluna em uma especialização em psicopedagogia, ocasião em que retomamos conversas que haviam começado anos antes. Ela relatava, agora, as experiências como professora temporária e alimentava o desejo de ser aprovada em concurso público como docente efetiva, sonho que reiterava com firmeza e se concretizou, como veremos adiante.

Esses reencontros, ao longo do tempo e em diferentes espaços institucionais, mantiveram viva em mim a atenção sobre as trajetórias dos jovens/adultos de Araquém. Em 2016, passei a integrar o corpo docente do Centro Universitário INTA (UNINTA), ministrando aulas nos cursos de Direito e Psicologia. Em 2024, já no doutorado, assumi também o cargo de professora substituta na Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral, nos cursos de Psicologia, Odontologia e Engenharias. Então, há anos, entro em sala de aula e a minha primeira atitude é investigar a origem dos estudantes. Durante esse tempo, Araquém chegou a mim também por meus alunos e alunas que são de lá!

O sentimento de continuidade, somado à convicção sobre a importância de me especializar em um campo de investigação, motivou a retomar o acompanhamento dos antigos universitários de Araquém com uma pesquisa para o doutorado.

de%20baixa,situa%C3%A7%C3%B5es%20pr%C3%A1ticas%20de%20aprendizagem%20profissional. Acesso em: 19 abril de 2025.

Entre 2020 e 2024, intensifiquei a pesquisa de campo para a tese, mas com muitos desafios. Os efeitos da pandemia da COVID-19 e o consequente isolamento social, me levaram a adotar alternativas de escuta e presença, como o uso da plataforma *Google Meet* para entrevistas virtuais, em que algumas foram gravadas e houve reencontros à distância e formulários no *google forms* para organizar dados básicos. A pesquisa, portanto, foi sendo costurada entre encontros presenciais, acompanhamentos digitais e revisitas interpretativas, mobilizando um olhar etnográfico afetado pelo tempo, pelas ausências, pelo desenvolvimento rápido e massivo das tecnologias que facilitaram as abordagens à distância e preservaram o isolamento social e pelas vidas em movimento que fui encontrando.

Pensar sociologicamente o tempo implica incorporá-lo não apenas como dimensão empírica, mas como fundamento metodológico. Em “Sobre o tempo”, Elias (1984) argumenta que: "As pesquisas sobre a sociologia do tempo não têm como ser frutíferas enquanto se limitarem a uma perspectiva de curto prazo; elas só podem dar resultados numa abordagem comparativa que (re)situe essa perspectiva no longo prazo." Para o autor supracitado, a determinação do tempo representa, em essência, uma síntese, uma atividade de integração e, tal síntese, é o movimento pelo qual busco apreender simultaneamente a sucessão dos eventos individuais, o curso das relações sociais e as transformações da estrutura histórica. O tempo, na minha pesquisa, não é apenas um marcador cronológico que pode ser definido no intervalo de catorze anos entre o início e o retorno ao campo, mas a própria via de inteligibilidade do objeto de pesquisa.

Acompanhando esse campo, percebi que apenas a longa temporalidade permitia compreender as metamorfoses da experiência social. O diploma, aparece inicialmente como aspiração e um símbolo de distinção e mobilidade, mas também vai se popularizando e ganhando novos sentidos conforme as relações de trabalho, prestígio e reconhecimento que se reorganizam no distrito. O tempo revelou a complexidade de um processo em curso: o modo como as trajetórias individuais, as transformações locais e estruturas políticas mais amplas se articulam, compondo aquilo que Elias denomina “configurações”, isto é, teias de interdependências em permanente mutação.

Assim, o tempo é um produto das relações humanas, um “símbolo das interdependências que os homens estabelecem entre si”. A pesquisa que considera os mesmo sujeitos durante uma temporalidade que é longa em relação à média do modelos de incursão em campo, nesse sentido, torna-se uma ferramenta privilegiada para captar a dimensão processual das configurações sociais, evidenciando como as mudanças se desdobram

gradualmente e se sedimentam no cotidiano. No caso de Araquém, a passagem do tempo marca a transição de um território antes eminentemente agrícola para um espaço em que o capital escolar e os serviços se tornaram novos eixos de estruturação da vida social. Há em mim um sentimento de reconhecimento e estranhamento quanto ao distrito que olhei/vivi em dois mil e onze e o distrito que se apresenta por essa experiência de pesquisa.

Assim, compreendo que a observação prolongada vem tornando possível acompanhar as mutações do território e das subjetividades que nele se formam. Os primeiros diplomados passaram a ocupar um lugar de referência simbólica e prática, tornando-se exemplos tangíveis de mobilidade e reconhecimento. Esse prestígio, construído na convivência cotidiana, converteu-se em estímulo para que outros jovens buscassem o ingresso na universidade. Como afirma Fábio (2024):

Eu passei a ver o pessoal do Araquém frequentando a UVA, numa empolgação grande. Eram muitos e eles sempre foram destaque, e quando eu conheci aquilo de perto, eu fiquei com vontade de segui-los. Foi quando eu pedi demissão da empresa para voltar para casa e tentar o vestibular.

Esse incentivo que impulsionou o desejo de Fábio aparece em outras narrativas e mostra como o movimento dos primeiros universitários do distrito vai influenciando um movimento coletivo. Isso se reforça sobretudo quando os diplomados começam a figurar nos quadros profissionais locais, principalmente nos que estão atrelados a educação.

Não raro, um diplomado torna-se fiador de um ingressante, quando a experiência de formação ocorre em instituições privadas, gesto que evidencia a rede de solidariedades locais e o valor social atribuído ao estudo. Além disso, as escolas em que hoje os diplomados atuam como professores, são espaços com forte presença do discurso de valorização da educação e políticas de incentivo aos jovens estudantes. Ali, eles são as figuras personificadas da ascensão social, de pessoas que “venceram na vida”.

Um aspecto especialmente revelador é o papel desempenhado pela “Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Menezes Cristino”, a única instituição desse nível existente no distrito. A maior parte de seu corpo docente é composta por jovens/adultos naturais de Araquém, ou por aqueles viveram grande parte da vida no distrito e concluíram o ensino superior. Muitos ingressaram como professores efetivos, outros como temporários, mas todos figuram nos discursos dos moradores como os principais incentivadores da continuidade dos estudos. São eles que, pela presença cotidiana e pelo exemplo, reafirmam a possibilidade de permanecer no território e, ainda assim, ascender.

Esse fenômeno revela o que Norbert Elias (1998) descreveria como o efeito em cadeia característico das transformações sociais em curso: as ações individuais, quando inscritas em redes de interdependência, adquirem capacidade de reorganizar o conjunto. À medida que os diplomados que optaram por permanecer em Araquém passam a ocupar funções estratégicas: professores, advogados, profissionais de saúde, técnicos administrativos, empreendedores, o distrito reconfigura suas bases simbólicas e econômicas. Essas novas posições diversificam as fontes de renda, multiplicam os modos de pertencimento e, sobretudo, transformam as formas de circulação e reconhecimento do saber. O conhecimento, antes associado a um espaço exterior, à cidade, à universidade, passa a ser produzido, legitimado e valorizado no próprio território, instaurando uma nova configuração social em que o tempo da formação coincide com o tempo da transformação coletiva.

Somente o acompanhamento em uma escala temporal mais duradoura no contexto da pesquisa de campo permite reconhecer esse processo de encadeamento. Há uma articulação de biografias, estruturas e significados em um mesmo fluxo histórico. O tempo da pesquisa coincide, assim, com o tempo da própria mudança, pois à medida que o distrito se transforma, transformam-se também os parâmetros analíticos e as perguntas da investigação. Cada biografia é, ao mesmo tempo, produto e produtora das mudanças estruturais em curso.

Essa temporalidade da pesquisa foi sendo elaborada inicialmente a partir dos preceitos da pesquisa etnográfica e foi se transformando. Procurei compreender a realidade social dos diplomados de Araquém em sua sincronia e diacronia, articulando o presente às experiências passadas que já vinham sendo registradas desde dois mil e onze. Inspirada na leitura de Clifford (2000), busquei ampliar a noção clássica de trabalho de campo, superando a ideia de deslocamento linear do pesquisador de “casa” para um “outro lugar”. Partilhamos um modo de presença alternando proximidade e distância e atualizando os sentidos do que Peirano (1998) nomeou como uma etnografia que se faz “perto de casa”. Essa pesquisa é, portanto, multiterritorializada, marcada por viagens, retornos e incursões da realidade dos sujeitos, tanto através da presença física em Araquém, nas vezes que fui a campo, quanto da presença pelas entrevistas gravadas.

Sempre que ligávamos a câmera para iniciar uma entrevista, eu vivia o sentimento de entrar na casa deles de uma maneira mais estática, mas também passível de interpretar as particularidades dos estilos de vida. Em uma ocasião, a entrevistada precisou falar comigo em movimento, de dentro da sua casa. Eu ia captando a narrativa e simbolismos como o filho brincando com um cachorro e duas galinhas na sala de casa. Em outro momento, a entrevista

foi realizada com a interlocutora sentada no quintal que era um terreno com uma paisagem não comum à média das casas na cidade: pé de mamão, bananeira, plantas que não reconheci e galinhas.

Trabalho aqui com narrativas biográficas etnografando-as. O resultado dessa prática é a etnobiografia. Essa opção teórico-metodológica me permitiu não apenas conhecer o percurso educacional e profissional dos sujeitos, mas também apreender os afetos, silêncios, deslocamentos e reinvenções que compõem suas biografias.

Essa metodologia, como argumenta Gonçalves (2012), recusa a separação entre discurso, linguagem e experiência, permitindo o acesso a dimensões subjetivas complexas, tecidas entre memórias, silêncios, repetições e afetos. Para o autor:

A noção de etnobiográfico problematiza, por assim dizer, o etnográfico e o biográfico, as experiências individuais e as percepções culturais, refletindo sobre como é possível estruturar uma narrativa que dê conta desses dois aspectos na simultaneidade, ou seja, propõe, a um só momento, repensar a tensa relação entre subjetividade e objetividade, pessoa e cultura. (Gonçalves, 2012, p. 20)

Ao afirmar que o etnobiográfico “problematiza o etnográfico e o biográfico”, o autor propõe desconstruir as fronteiras entre esses dois campos clássicos da pesquisa qualitativa. A etnografia, centrada na observação das práticas culturais e a biografia, voltada às experiências singulares, para construir um modo de narrar que reconheça a coexistência e a interdependência entre as dimensões pessoais e coletivas da vida social. A proposta é construir uma narrativa que dê conta da tensão constitutiva entre pessoa e cultura, permitindo que o texto reflita a simultaneidade entre o biográfico e o etnográfico, entre o singular e o coletivo, entre o que se vive e o que se partilha socialmente.

Gonçalves (2012, p. 28) afirma que:

O termo etnobiografia foi usado por Jorge Preloran (cineasta argentino) para definir seus filmes sobre sujeitos culturais marginalizados da cultura folkargentina durante a década de 60. Para Preloran (1987:9) ‘a força de um filme etnográfico estaria justamente na condição de abordar pessoas com nome, sobrenome, opiniões e problemas pessoais com os quais passamos a nos identificar, e não em generalizações como ‘pessoas’, ‘comunidades’ ou ‘sociedades’.[...] MacDougall (1998:113) associa o termo etnobiografia usado por Preloran ao gênero etnográfico ‘estórias de vida’. MacDougall nos ajuda a esclarecer um ponto importante na conceituação de etnobiografia como a produção ou emergência de pessoas-personagens. Preloran pensava etnobiografia como uma forma de dar voz aos grupos marginalizados na sociedade Argentina.

A concepção de etnobiografia apresentada por Preloran e retomada por Gonçalves tenta responder a uma inquietação que fundamenta o meu trabalho. Não pretendo dar voz aos sujeitos porque etnografar é realizar uma interlocução e o pesquisador não está munido de uma autoridade e poder de concessão de voz, porém minha perspectiva é trazer um debate contra hegemônico sobre a educação superior que se exerce sobretudo nos espaços urbanos. É importante salientar que tomo as narrativas a partir da perspectiva interacionistas, como atos situacionais e performativos. Nessa abordagem, inspirada em Goffman (2005) e retomada por Bruner (1991) e Riessman (2008), o ato de narrar não é compreendido como simples relato de fatos passados, mas como uma forma de ação social, em que o sujeito organiza sua experiência para um outro, em um determinado contexto de interlocução, elaborando uma “Representação do eu na vida cotidiana” (Goffman (2005). Cada narrativa é uma performance situada, atravessada de escolhas discursivas que revelam tanto as identidades que se constroem quanto as posições sociais que se negociam no momento da interação. Ao narrar, o sujeito recorda e atua sobre o vivido, reinterpretando e ressignificando o próprio percurso à luz do presente e das condições de enunciação.

Assim, entendo que as narrativas dos diplomados de Araquém emergem como acontecimentos relacionais, nos quais se entrelaçam memória, emoção e intencionalidade. Cada encontro narrativo foi também uma situação de produção de sentidos, em que os interlocutores performaram versões de si mesmos, articulando experiências de mobilidade, conquistas e pertencimentos. Nessa perspectiva, a fala é compreendida como ato de presença e autoafirmação, uma forma de performar identidades e de disputar significados sobre o que é “ter um diploma” e “permanecer no rural”. A narrativa, portanto, deixa de ser apenas fonte de informação sobre trajetórias para se tornar um espaço interacional de produção simbólica, em que pesquisadora e os interlocutores constroem juntos versões possíveis da realidade social vivida.

Gonçalves (2012) aprofunda a reflexão sobre o potencial da narrativa etnobiográfica, compreendendo-a não apenas como meio de expressão, mas como ato criador de sentido. Como afirma o autor:

A narração é tida como simultaneamente constitutiva da experiência, do evento, do social e dos personagens-pessoas. É tomada para além de uma função representativa, evidenciando assim sua função poética de dar forma ao ‘real’. No lugar de tratar a narrativa como distinta de práticas sociais ‘concretas’, a etnobiografia recusa a separação entre discurso, linguagem e experiência, insistindo na qualidade produtiva do discurso. Da mesma forma, o conceito de etnobiografia afeta necessariamente não só o modo como tratamos as histórias que os sujeitos etnográficos nos contam, mas também como contamos nossas histórias etnográficas

sobre essas histórias e seus personagens-pessoas. Em outras palavras, a etnobiografia implica uma dimensão metanarrativa da etnografia, em que o lugar da agência da própria narrativa etnográfica torna-se objeto etnográfico.

Nesse sentido, a etnobiografia, tal como formulada pelo autor, recusa a separação entre linguagem e experiência, entre discurso e vida social, afirmando o caráter performativo e criador da palavra. Ao reconhecer o imprevisto e a narração como instâncias de agência, Gonçalves rompe com a tradição positivista que concebe o discurso dos sujeitos como dado empírico a ser interpretado e o reposiciona como ato de invenção de sentido e de mundo.

Essa concepção é metodologicamente potente para esta tese, pois cada fala, ao revisitar o passado e atualizar experiências, cria uma versão situada da história impregnada de lembranças e disputas simbólicas. Assim, a pesquisa não busca apenas descrever biografias, mas acompanhar o trabalho narrativo de construção de si e do novo rural que os sujeitos realizam ao contar suas histórias, um trabalho que, simultaneamente, produz significados.

Ao propor uma “dimensão metanarrativa” da etnografia, Gonçalves (2012) mostra que a escrita acadêmica também é uma prática de mundo, e não um espelho neutro da realidade observada. Em outras palavras, ao transformar as histórias dos interlocutores em texto, a etnografia se torna ela própria objeto etnográfico, pois revela as escolhas, afetos e mediações que estruturam o encontro entre pesquisador e campo. Assim, adotar a etnobiografia, nesta tese, significa assumir que a pesquisa é também uma coautoria de narrativas. Escrevo-nos!

Sobre as técnicas de pesquisa que escolhi, embora tenha realizado entrevistas presenciais em diferentes fases do trabalho de campo, muitas das conversas mais significativas aconteceram fora dos moldes tradicionais: em salas de aula, nos intervalos de reuniões acadêmicas, em trocas via WhatsApp. Esses registros, por vezes fragmentados, não obedecem à linearidade de uma entrevista gravada com roteiro estruturado, mas compõem o que uma “etnografia do cotidiano”. São falas dispersas, observações não planejadas, interações digitais.

Essa abordagem, no entanto, coloca em questão a própria definição de “dado etnográfico”. O que é considerado dado? Apenas o que é gravado, transcrito e codificado? Ou os gestos, os comentários casuais, os posts em redes sociais? A resposta não é simples. Como argumenta João Pacheco de Oliveira (2009), a etnografia é feita de fragmentos que ganham sentido na articulação com o todo. Por isso, assumi como estratégia metodológica o reconhecimento desses fragmentos como partes legítimas da investigação, integrando registros heterogêneos.

Além disso, o uso de redes sociais como espaço de observação e escuta implicou em novas dinâmicas de presença. Acompanhar os interlocutores por blogs, pelo Facebook ou

Instagram exigiu que eu também me posicionasse nesses espaços, ainda que de modo discreto. Essas plataformas operam como vitrines simbólicas, em que o diploma é frequentemente exibido, comemorado ou, em alguns casos, ocultado. Observar esses movimentos me permitiu perceber que a identidade de diplomado também depende de reconhecimento, valorização simbólica e de performance pública. Um dos recursos que aparecerá ao longo do texto como resultado do acompanhamento das redes sociais dos interlocutores são os prints de postagens nas redes sociais, em situações em que apresentam a si pelo discurso dos estudos ou das profissões.

Fotos de formatura, de apresentação de trabalhos em congressos, homenagens aos pais, anúncios de emprego, de reuniões no emprego, convites para eventos acadêmicos, compunham um mosaico de significados em torno do diploma. Mas também haviam silêncios: perfis desatualizados, ausências de qualquer menção à graduação, imagens de rotinas que ocultavam o título obtido.

Recorri à noção de etnografia digital ou virtual, conforme desenvolvida por autores como Christine Hine (2000) e aprofundada no Brasil por Juliano Spyer (2017). A etnografia digital não se limita a investigar o comportamento online, mas considera os ambientes digitais como campos legítimos de produção de sentido. Como escreve Hine, “a internet é tanto um artefato técnico quanto um espaço social e cultural” (Hine, 2000). Ao acompanhar meus interlocutores nos blogs, no Facebook ou Instagram, não buscava comprovar hipóteses, mas entender como se relacionavam com a própria trajetória acadêmica em um ambiente em que a curadoria da imagem tem peso simbólico e afetivo: antes de realizar uma postagem, escolhe-se o que postar.

Foi necessário, portanto, desenvolver o que chamo de uma etnografia situada em redes, uma forma de estar presente, mesmo à distância, e de observar com atenção os modos como os sujeitos narram a si mesmos num espaço de alta exposição. Não se trata de reduzir a pesquisa à coleta de posts, mas de compreender como o digital atravessa o campo e compõe a vida social. Como aponta Spyer (2017), o pesquisador digital precisa escutar “os bastidores da autopresentação”, reconhecendo que nem tudo que é publicado é espontâneo, e nem tudo que é verdadeiro precisa ser visível.

Essa presença digital também implicou dilemas éticos: como preservar a privacidade dos sujeitos trazendo o que se posta em ambientes públicos? Como interpretar postagens sem violar as zonas de intimidade? Como nomear o que se vê sem trair a confiança de quem compartilha? A etnografia digital, embora potente, exige rigor redobrado.

Ao combinar a escuta presencial com a observação nas redes, fui constituindo um corpus que só faz sentido quando reconhecido como narrativa em movimento. O campo, afinal, já não é mais o lugar geográfico fechado, como nas etnografias clássicas. Ele é fluido, rizomático, feito de conexões que atravessam tempos e espaços, como defendem Marcus (1994) e George E. Marcus & Michael M. Fischer (1986), ao pensarem a etnografia como “multi-situada”.

Os sujeitos da pesquisa não são “casos típicos”, tampouco excepcionais. Em seus relatos, reconheci as marcas do habitus rural (Bourdieu, 2008), mas também a mobilização de recursos diversos para lidar com os desafios impostos pela escolarização conjugada com o trabalho na roça, pela universidade e pelo mundo do trabalho. A pluralidade de suas disposições, como sugere Bernard Lahire (1997), revela que cada trajetória é composta por camadas de socialização, que operam simultaneamente e nem sempre de forma harmônica. No tópico a seguir, os apresento.

2.4 INTERLOCUÇÕES: QUEM SÃO OS DIPLOMADOS DA NOVA RURALIDADE PERFORMADA?

Os interlocutores desta pesquisa são jovens e adultos moradores do distrito de Araquém que concluíram o ensino superior. O critério central de escolha foi justamente esse: a permanência no território após a diplomação. Acessei às narrativas de um conjunto de trinta pessoas com quem tive contato a partir do primeiro ano do doutorado, em dois mil e dezenove, mas priorizei entre elas, os antigos “universitários viajantes” com quem estabeleci contato no mestrado. Sujeitos que, mesmo antes da oferta regular de transporte universitário no distrito, custeado pelo poder público municipal, organizavam-se coletivamente para acessar as universidades em Sobral. À época, o deslocamento era feito de modo precário: alguns seguiam em caronas oferecidas por familiares ou por motoristas de ambulâncias que prestavam serviço em Araquém, pau-de-arara e até houve episódios de carona em trator até a sede de Coreaú, onde embarcavam no ônibus disponibilizado pela prefeitura para conduzir os estudantes até as instituições de ensino superior em Sobral. Ressalto que concorrer o transporte universitário com os estudantes da sede era um conflito, pois não havia espaço para todos.

No mestrado, concentrei-me em analisar a mobilidade como campo de possibilidades cheio de desafios e os efeitos desta dinâmica para os processos de subjetivação desses sujeitos. Agora, no doutorado, retomo as trajetórias dos mesmos, acompanhando-os

após a conclusão da graduação, em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento da pesquisa. A presença deles neste novo momento é, portanto, parte da própria lógica de pesquisa em longa temporalidade, que me permite acompanhar não apenas o percurso formativo, mas também os efeitos da diplomação na configuração social, material e simbólica do território.

O grupo geral de interlocutores é formado por homens e mulheres entre 24 a 46 anos, egressos da escola pública e pertencentes à primeira geração de famílias rurais a acessar o ensino superior. Quando falo em famílias rurais, é importante salientar que essas são heterogêneas, pois muitos debates teóricos mostram que, em um contexto nacional marcado pelo agronegócio, há uma economia que movimenta muitos privilégios para uma população rural beneficiada economicamente pelas transações financeiras dos grandes negócios.

Nessa pesquisa, todos vivenciaram situação de pobreza no transcurso da vida, todos tiveram suas infâncias e adolescências alocadas em um modelo de produção na agricultura familiar que era estruturado ou em uma economia de autoconsumo ou numa economia de subsistência (o que será discutido no capítulo três) e a escolaridade dos pais e mães, em sua maioria, foi até o ensino fundamental incompleto. Veremos que muitos desses sujeitos também trabalharam na roça mantendo a economia de subsistência da família ou realizando serviços em troca de uma renda, considerada como um serviço que demanda muito corporalmente, pouco valorizado e com baixo retorno financeiro. O faziam como um “rito de passagem” para uma vida melhor.

Antes da diplomação em nível superior, considero-os todos camponeses, como pode ser conferido na minha dissertação de mestrado (Bezerra, 2013). O termo camponês para classifica-los antes da diplomação, toma a definição de Maria Isaura Pereira de Queiroz, para quem:

O camponês é um trabalhador rural cujo produto se destina primordialmente ao sustento da própria família, podendo vender ou não o excedente da colheita, deduzida a parte de aluguel quando não é proprietário; devido ao destino da produção, ele é policultor. O caráter essencial da definição de camponês é, pois, o destino dado ao produto, pois este governa todos os outros elementos com ele correlatos. Assim, dificilmente cultivará grandes extensões de terra; por outro lado, não sendo a colheita destinada à obtenção de lucro, não deve ela ultrapassar certo nível de gastos, a fim de não onerar a disponibilidade econômica familiar (...). De forma geral, o destino da produção define a organização do trabalho no interior da família. Economicamente, define-se, pois o camponês pelo seu objetivo de plantar para consumo. (Queiroz, 1973)

Em síntese, para Queiroz (1973), o camponês é aquele cuja lógica produtiva se fundamenta na reprodução social familiar e não na acumulação capitalista, representando uma forma particular de economia de resistência no mundo rural. Essa condição marca a vida dos interlocutores que, no percurso universitário ou após a diplomação, vivenciam uma ruptura com essa condição. Contemporaneamente, todos estão empregados ou no funcionalismo público, ou em regime de CLT, prestando serviço técnico-administrativo.

Analiso-os como trajetórias estatisticamente improváveis, porém, abandonei a ideia bourdieusiana de “trânsfuga de classe” que empreendi na elaboração do projeto dessa pesquisa e justifico o motivo. Em Bourdieu (2011), o “trânsfuga de classe” representa o sujeito que rompe que um destino comum ao seu grupo social e passa por um processo de ascensão que geralmente se dá pela via da educação. O autor justifica que o trânsfuga passa por um processo de deserção em relação à sua origem, ou seja, um abandono de seu *habitus* de origem que o leva a um certo deslocamento quando se move nos estratos de sua nova posição e isso lhe causa constrangimento e sofrimento. Como não encontre isso na realidade empírica, optei por tomar a perspectiva de Lahire (1997), para quem a socialização é um processo fragmentado e multifacetado, permitindo ao indivíduo acionar, de forma situacional, diferentes disposições. Esses estudantes, portanto, não são definidos apenas pela falta, pela inabilidade – como indicaria uma leitura estrutural da dominação simbólica, mas pela capacidade de articular heterogeneidades e construir pontes entre universos sociais, reinventando-se continuamente. A universidade aparece menos como espaço de conflito insolúvel e mais como um campo de experimentação e aprendizagem, no qual se entrelaçam disposições rurais e urbanas, familiares e escolares, locais e institucionais e novas disposições são incorporadas, ainda que com todas as desigualdades estruturais.

Para esses sujeitos, o diploma adquire o valor de “certidão competência cultural” (Bourdieu, 2017) conferindo distinção e prestígio no interior da própria comunidade, ou seja, convertendo-se em um passaporte legítimo para a mobilidade social. A distância geracional entre o nível de instrução dos pais e o dos filhos traduz o salto educacional e simbólico vivido por essa geração, resultado de múltiplos fatores, mas sobretudo pelo investimento das famílias aliado a um contexto nacional de expansão e democratização da educação básica e ensino médio entre os anos noventa e os anos dois mil e do ensino superior durante os anos dois mil, quando políticas públicas de interiorização e inclusão, como o REUNI, o FIES e o PROUNI, possibilitaram o ingresso de novos grupos sociais na universidade (Feres Júnior; Daflon; Campos, 2013).

A renda atual da maioria ultrapassa três salários mínimos, indicando um patamar de estabilidade econômica incomum entre as famílias de origem, tradicionalmente vinculadas à agricultura. No entanto, mais do que a renda, o diploma simboliza a passagem de um modo de vida agrícola para um modo de vida escolarizado e de ascensão social que chega a materializar o tão almejado sonho de “vencer na vida”, perspectiva que apareceu em todas as narrativas.

Para reiniciar a pesquisa com mais organização e sistematizar dados importantes, apliquei questionários no *google forms* que foram respondidos por vinte e cinco diplomados do rural. A seguir, apresento o perfil dos respondentes do questionário, de acordo com a idade, o sexo, curso e a instituição de ensino onde concluiu:

Tabela 2: Perfil dos Respondentes

NOME	IDADE	SEXO	CURSO	INSTITUIÇÃO
Fátima Lhaís S da Silva	25	Feminino	Biologia (Licenciatura)	UVA
Marcelo Ramos	40	Masculino	História	UNINTA
Jânio Teles	32	Masculino	Ciências Sociais	UVA
Fabio Menezes	37	Masculino	Ciências contábeis e pedagogia	UVA
João Anderson Albuquerque Vieira	26	Masculino	Ciências contábeis	UVA
Francisco Joarlan Carvalho de Souza	28	Masculino	História	UVA
Joziane Paulo Albuquerque Lima	40	Feminino	Letras - Língua portuguesa	UVA
Antônia Gleicivane Teles Aguiar	34	Feminino	Letras Língua portuguesa	UVA
Benedito Gomes Rodrigues	31	Homem	Psicologia	UFC
Francisco Antônio Alves Paulino	29	Masculino	Química (licenciatura)	UVA
Leoneida machado de Albuquerque	46	Feminino	Pedagogia	UVA
Gleiciane Teles Cardoso	24	Feminino	Educação Física bacharelado	UVA
Benedita de Aguiar Pontes Menezes	33	Feminino	Pedagogia e Letras	UNINTA
Auxiliadora Carvalho	27	Feminino	Licenciatura em pedagogia	UVA
Paulo Souza da Costa	41	Masculino	Licenciatura em Física	UVA

Marcos Farias da Silva	33	Masculino	História	UVA
Karla Teles Sampaio	24	Feminino	Odontologia.	UFC – Sobral
Ademir Silva Menezes	34	Masculino	Agronomia	UFC – Fortaleza
Olimpio Portela Menezes	30	Masculino	Economia	UFC -Sobral
Joel Teles de Albuquerque	29	Masculino	Direito	UNINTA
Glauciane Menezes Cardoso	40	Feminino	Ciências Sociais (licenciatura)	UVA
Emanuel Teles de Sousa Mascarenhas	33	Masculino	Direito	FLF
Cosma Silva de Araujo	34	Feminino	História; artes visuais	UVA-UECE
Hélio Costa	33	Masculino	Direito	FLF
Galba Faustino	41	Feminino	Ciências Sociais	UVA

Fonte: Autoria própria (Os que estão grifados responderam aos questionários e foram entrevistados)

Entre os respondentes do questionário, observa-se uma predominância de egressos de instituições públicas de ensino superior, especialmente da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde dezesseis (16) diplomados concluíram a graduação, sendo quatorze (14) deles em cursos de licenciatura. Além desse grupo majoritário, quatro (4) participantes formaram-se na Universidade Federal do Ceará (UFC), todos em cursos de bacharelado. No âmbito das instituições privadas, três (3) concluíram o ensino superior no Centro Universitário INTA (UNINTA) – dois (2) em licenciaturas e um (1) em Direito – e dois (2) graduaram-se pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), ambos também em Direito. Esse panorama revela um perfil institucional fortemente vinculado à formação docente e ao ensino público, ainda que com presença crescente de trajetórias que passam pelo setor privado, especialmente na área do Direito, que no imaginário social figura como um curso que leva a uma profissão de com prestígio.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú vai ter um papel central na diplomação dos indivíduos das cidades pequenas e distritos da região noroeste do Ceará e assim o é para os diplomados de Araquém, pois para estes, historicamente predominou a escolha por licenciaturas em cursos noturnos – escolha motivada por fatores como: a possibilidade de empregar-se no próprio local de origem, sendo a área da educação a que mais oferece postos de trabalho nas pequenas localidades; a necessidade de escolher curso noturno para conciliar com o trabalho durante o dia; a menor concorrência nos cursos de licenciatura – o que é marcador significativo das desigualdades escolares, pois indivíduos de baixa renda, sobretudo os que concluíram a graduação na primeira década dos anos dois mil, tendem a ingressar em cursos de menor prestígio social. Isso será debatido em outro momento, quando será também

discutido que a regularidade no acesso a Universidade Federal do Ceará em Araquém vem sendo possível a partir da segunda década dos anos dois mil, período em que, pela expansão e interiorização das Universidades Públicas Federais como consequência da política pública do REUNI, implementou-se o campus da UFC em Sobral. Antes desse período, havia apenas um curso desta instituição, que era o Curso de Medicina, o qual foi instituído em Sobral no ano de 2001 e ainda não foi acessado por nenhum jovem/adulto de Araquém.

Mesmo que com vários cursos já em funcionamento, é muito recente a maior proporção de jovens de Araquém que se graduam por esta Universidade. Isso se dá porque a maioria dos cursos da UFC – Sobral tem aulas em tempo integral (únicos cursos noturnos são Economia e Finanças), de maneira que os alunos ou têm que ir no transporte universitário do turno da manhã e retornar somente no transporte do turno da noite – ficando numa estrutura universitária não adaptada pra permanência diurna desse público, ou têm que passar a residir em Sobral, o que precisa de disposição de recursos financeiros, pois a política de assistência estudantil ainda não supre as necessidades.

Todos os respondentes estão inseridos no mercado de trabalho. Alguns são atualmente professores da rede pública de ensino estadual ou municipal, outros atuam em empreendimentos locais instalados em Araquém nos últimos anos, como o escritório de advocacia, o escritório de contabilidade, a clínica de serviços de saúde especializados, e há ainda os que exercem funções administrativas em instituições de ensino ou na gestão pública, como Hélio Costa que é Procurador Geral do município de Coreaú.

Essas novas ocupações configuram um mercado simbólico do diploma, no qual o capital escolar se converte em legitimidade social e reconhecimento local. O título “diplomado” atua, assim, como um sinal visível de consagração, capaz de redefinir hierarquias e produzir novas formas de prestígio no meio rural. Mais do que um documento, o diploma carrega a força performativa de uma credibilidade: ao reconhecer oficialmente certas competências, ele as faz existir socialmente, convertendo o capital cultural dos diplomados em distinção simbólica e em posição diferenciada no campo social local.

O acesso aos interlocutores foi sendo costurado ao longo de um tempo extenso de convivência. O primeiro contato com a interlocutora-chave que possibilitou minha inserção em campo ocorreu ainda durante o mestrado. Tratava-se de Fátima Regina, colega de faculdade no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – instituição em que também me graduei – e moradora de Araquém que me ofereceu abrigo nas idas à campo. Foi ela quem me apresentou a outros jovens universitários da comunidade,

abrindo os caminhos iniciais para a aproximação com o grupo que viria a constituir o núcleo central da pesquisa. A partir daí, a rede se ampliou organicamente: um interlocutor indicava o outro, e as relações se fortaleciam com o tempo, inclusive porque alguns deles tornaram-se meus alunos em diferentes instituições de ensino. Assim, a construção do campo se deu por meio de vínculos prévios e de uma confiança mútua cultivada ao longo dos anos, o que reforça o caráter relacional e longitudinal da pesquisa.

Apesar da minha rede de contatos ser muito ampla, entrevistei seis pessoas após a aplicação de dois questionários por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), como mencionado. Entre os respondentes, estão os interlocutores que, à época do mestrado, eram universitários viajantes e deram voz à minha dissertação. Essa sobreposição entre passado e presente é um dos elementos mais significativos da pesquisa: acompanhar os mesmos sujeitos, mais de uma década depois, permitiu observar não apenas suas trajetórias individuais, mas também as transformações coletivas do campo, a emergência de novos lugares sociais, novas hierarquias e novas formas de distinção simbólica.

Entre os que responderam aos questionários, delineia-se um grupo híbrido, no qual convivem diplomados que acompanho desde a pesquisa de mestrado e outros que obtiveram o diploma em tempos mais recentes. O questionário inicial teve como critério central alcançar pessoas que concluíram o ensino superior e permaneceram residindo em Araquém, pois há também a realidade de diplomados que concluíram a graduação e migraram para trabalhar em outras cidades. Para a aplicação, utilizei o *Google Forms*, compartilhando o *link* por meio de mensagens privadas via *WhatsApp* com quinze diplomados cujos contatos telefônicos eu já possuía, solicitando também que repassassem o formulário a outros possíveis participantes que atendessem aos critérios da pesquisa. Além disso, divulguei o link nas páginas de *Instagram* das Escolas Municipais e da Escola Estadual de Araquém, publicando nos comentários de postagens recentes uma breve descrição dos objetivos do estudo e o convite para participação, ampliando assim o alcance e a diversidade do grupo de respondentes.

A escolha de utilizar as redes sociais das escolas de Araquém como meio de divulgação do questionário foi uma estratégia pensada a partir do conhecimento prévio sobre a composição do corpo docente dessas instituições e esteve contextualizada aos desafios de realizar pesquisa de campo na pandemia – com as impossibilidades do isolamento social – bem como à minha condição pessoal que, trabalhando, cuidando de uma bebê e duas crianças, não tive como investir na repetição das viagens que levavam ao trabalho de campo *in loco*.

A maioria dos professores das Escolas Municipais e da Escola Estadual são antigos alunos das próprias escolas locais, que concluíram o ensino superior e permaneceram ou retornaram ao distrito para atuar profissionalmente, desse modo, as páginas das escolas no *Instagram* funcionaram como um canal direto e contextualizado de acesso ao perfil de sujeitos que interessavam à pesquisa. Além disso, considerando que Araquém é um território formado por redes familiares interligadas e relações comunitárias de proximidade, a divulgação por meio de um espaço coletivo digital facilitou a circulação do questionário e ampliou o alcance entre os potenciais respondentes, permitindo que o instrumento chegasse de forma mais natural e situada ao público-alvo.

Apesar das estratégias de divulgação, a obtenção das respostas não ocorreu de forma imediata nem com a adesão esperada. Entre os quinze diplomados a quem encaminhei o questionário diretamente por meio do *WhatsApp*, a maioria respondeu prontamente, evidenciando a eficácia do contato pessoal e do vínculo já estabelecido ao longo da pesquisa. No entanto, o alcance mais amplo, via redes sociais das escolas, mostrou-se mais lento e menos expressivo do que o previsto. Eu imaginava que a identificação dos interlocutores com o tema e com o espaço de origem facilitaria o engajamento, mas o retorno foi gradual e exigiu persistência, reenvios e reforços de convite. Essa experiência revelou a necessidade de considerar a temporalidade das respostas como parte da própria dinâmica social do campo, em que a confiança, o interesse e a disponibilidade se constroem de forma processual.

A outra etapa da pesquisa, com a realização das entrevistas semiestruturadas com os interlocutores, foi conduzida em momentos distintos e ao longo de diferentes fases da investigação, abrangendo tanto o período do mestrado, quanto o intervalo em que permaneci afastada da pós-graduação e o percurso no doutorado. Todos os seis graduados entrevistados haviam também respondido ao questionário, compondo o grupo central de análise deste estudo. Dessa forma, o processo configurou-se como uma pesquisa de longa temporalidade, no qual as narrativas foram sendo revisitadas, expandidas e reinterpretadas à medida em que as trajetórias dos interlocutores e a própria pesquisa se transformavam. Abaixo apresento os interlocutores entrevistados:

Tabela 3: Perfil dos Entrevistados

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÃO	PROFISSÃO / OCUPAÇÃO ATUAL
Hélio Costa	Direito	FLF	Advogado; Procurador Geral do Município de Acaraú
Jânio Teles	Licenciado em Ciências Sociais; Graduando em Direito	UVA E FLF	Funcionário público municipal (licenciado); Secretário de escritório de advocacia
Fábio Menezes	Ciências Contábeis e Pedagogia	UVA	Diretor da Escola Estadual em Araquém
Joziane Albuquerque	Licenciada em Letras – Língua Portuguesa	UVA	Coordenadora da Escola Estadual em Araquém
Glauciane Menezes Cardoso	Licenciada em Ciências Sociais	UVA	Professora da rede estadual de ensino
Galba	Licenciada em Ciências Sociais	UVA	Professora da rede estadual de ensino

Fonte: Autoria própria.

As conversas foram gravadas e registradas de maneira multisituada, em espaços que revelam a própria dinâmica da vida dos sujeitos e a natureza relacional do trabalho de campo. As entrevistas ocorreram: em Araquém – na praça, enquanto aguardávamos o ônibus universitário ou nas casas dos entrevistados; ocorreram durante o percurso no transporte universitário; nas universidades em Sobral e, durante a pandemia de Covid-19, em encontros virtuais, mediados por chamadas de vídeo no *Google Meet*, quando cada um falava a partir de sua casa. Essa multiplicidade de contextos expressa a dimensão itinerante e situada da pesquisa, reafirmando o compromisso de acompanhar os interlocutores nos diferentes espaços onde suas experiências e sentidos de mobilidade se produzem.

A escolha desse grupo menor para compor o grupo dos entrevistados guardou relação com a necessidade de dar continuidade às trajetórias biográficas dos que estiveram na pesquisa do mestrado. Restringiu-se ao número de seis porque a pesquisa precisava ser exequível temporalmente falando e tentei também manter uma igualdade de gênero colocando a mesma quantidade de mulheres e homens.

Dos seis (06) entrevistados, um (01) concluiu o ensino superior em uma instituição privada, com apoio de financiamento estudantil, e cinco (05) graduaram-se pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Dentre estes, um reingressou posteriormente no ensino

superior para cursar uma segunda graduação e, atualmente, estuda em uma instituição privada, também por meio de financiamento estudantil.

Esses interlocutores vivenciaram o acesso à universidade coletivamente e em condições marcadas pela precariedade do transporte universitário, mas também pela força das redes familiares e comunitárias. Mais do que perfis individuais, o que aqui se delineia são redes de trajetórias, histórias que se cruzam, se narram e se espelham mutuamente. O campo empírico é, portanto, uma constelação de percursos entrelaçados, em que cada biografia expressa algo do movimento coletivo de uma geração.

Para os interlocutores dessa pesquisa, a entrada no ensino superior ocorreu em um momento histórico de ampliação das oportunidades educacionais, mas também de persistência das desigualdades estruturais que continuam a marcar desigualdades territoriais/geográficas que tem como característica a centralização da oferta de serviços no espaço urbano: o acesso à universidade foi conquistado, mas o custo simbólico de transitar entre dois mundos, o rural e o urbano, permanece latente em suas narrativas.

Em seus discursos, o diploma aparece simultaneamente como conquista e responsabilidade, uma marca de distinção e, ao mesmo tempo, um compromisso ético com o território de origem. Para muitos, a permanência ou o retorno ao distrito após a graduação é uma forma de “agradecimento” ou de “retribuição”, o desejo de devolver à comunidade o investimento simbólico que os sustentou nas travessias acadêmicas. O diploma é, assim, um instrumento de afirmação individual, mas também um símbolo coletivo de esperança, um exemplo de que “é possível vencer” sem romper completamente com o lugar de pertencimento e mais: transformá-lo.

Acompanhá-los ao longo desses anos me permitiu compreender que o novo rural performado não é apenas um conceito teórico, mas uma experiência vivida e encarnada nesses corpos que habitam Araquém. Eles se movem entre mundos – o da roça, o dos transportes universitários, o da sala de aula, o do escritório – e constroem, nas suas práticas, uma ruralidade que é, ao mesmo tempo, moderna e enraizada, distinta e pertencente. Suas trajetórias revelam que permanecer é também uma forma de agir e transformar. São, portanto, narradores privilegiados das transformações em curso, sujeitos que, ao permanecerem, reinventam o próprio sentido de permanecer no espaço rural.

O interesse em redirecionar o olhar dos universitários-viajantes para os jovens graduados que optaram por permanecer em suas localidades rurais, justifica-se pela necessidade de compreender as consequências da ampliação dos estudos em nível superior

para as camadas subalternas, especialmente para a população rural, tradicionalmente invisibilizada e estereotipada no imaginário social brasileiro. Essa população foi frequentemente retratada em obras literárias clássicas como um grupo social condenado à fome, à seca, à pobreza e à ignorância.

Em “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (2006), temos o personagem Fabiano, que via a educação formal como algo distante de sua realidade; apesar de reconhecer que o saber trazia respeito ao homem, desejava que seus filhos perpetuassem sua condição de vaqueiro. Para Fabiano, a educação formal era algo inútil, exemplificado na figura de Tomás da Bolandeira, o homem mais sofrido do sertão, justamente por ler demais: “Para quê tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa igualzinho aos outros” (Ramos, 2006, p. 22).

Clarice Lispector (1998), por sua vez, apresenta em “A Hora da Estrela” as aspirações de Macabéa, uma jovem do sertão de Alagoas que migra para a cidade grande com esperança de melhorar de vida, enquanto Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”, mostra Riobaldo atravessando o sertão e confrontando as forças do bem e do mal. Riobaldo acredita que o saber está associado ao ambiente urbano, revelando sua admiração e desejo pela instrução e inteligência ao exclamar: “Ah, eu só queria ter nascido em cidades, feito o senhor, para poder ser instruído e inteligente” (Rosa, 2006). Contudo, as análises aqui elaboradas buscam ir além dessas perspectivas coloniais, explorando narrativas contemporâneas que evidenciam outras possibilidades e caminhos para o rural brasileiro.

Apesar do avanço das pesquisas que buscam compreender as desigualdades educacionais no Brasil, é notório que grande parte dessas análises está centrada no contexto urbano, tomando como objeto diplomados especialmente das periferias das grandes cidades, onde as marcas das desigualdades sociais e raciais se manifestam de maneira intensa. Obras como “Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade?”, de Jailson de Souza e Silva (2011), constitui referencial fundamental para compreender como trajetórias educacionais bem-sucedidas são possíveis mesmo em contextos de profunda vulnerabilidade, no caso da Maré – maior conjunto de favelas do Rio de Janeiro, a partir de variáveis como redes de apoio, subjetividades e políticas públicas.

Da mesma forma, produções literárias contemporâneas como “De onde eles vêm”, de Jeferson Tenório (2024), ampliam esse olhar para as narrativas de jovens negros periféricos que acessam o ensino superior público pela política de cotas, revelando as tensões entre pertencimento e deslocamento social vividas nesse processo. Também a coletânea “Memórias

da caminhada em direção à universidade pública” (Pimentel & Souza, 2020) evidencia a potência das narrativas autobiográficas de estudantes oriundos das classes populares urbanas, que rememoram suas trajetórias de superação de barreiras socioeconômicas, raciais e institucionais para alcançar a universidade pública no Rio de Janeiro.

Esses referenciais são imprescindíveis para a compreensão do cenário educacional brasileiro e das desigualdades estruturadas e estruturantes que emergem quando posicionamos a lupa investigativa em direção aos marcadores sociais da diferença que vulnerabilizam os sujeitos – classe, gênero e raça, mas ainda revelam uma carência significativa no que se refere às experiências educacionais dos sujeitos do meio rural.

A literatura sociológica brasileira, ao longo das últimas décadas, priorizou majoritariamente a análise das juventudes urbanas e das desigualdades aí produzidas, muitas vezes invisibilizando os jovens do campo e suas estratégias de acesso à educação superior. Como demonstram Carneiro e Castro (2007), ainda que hajam avanços na compreensão das juventudes rurais, há uma insuficiência de estudos que articulem de forma mais densa as dimensões da educação formal, mobilidade social e reconfiguração territorial no espaço rural brasileiro.

Assim, esta tese busca tensionar esse vazio teórico e empírico, contribuindo para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa que considere as especificidades e singularidades das trajetórias formativas de jovens rurais, que, ao acessar o ensino superior, promovem não apenas mudanças em suas vidas individuais, mas também profundas transformações nos territórios em que permanecem e resistem. Araquém é um microcosmo para essa análise.

3 OS CAMINHOS DO DIPLOMA: ESCOLARIZAÇÃO NO MEIO RURAL, ACESSO À UNIVERSIDADE E FOMAS DE SE CONSTRUIR UNIVERSITÁRIO

Um papel timbrado é também uma travessia.

Diploma, como o chamam e o querem.

O título conferido é bordado com os finos fios que formaram delicadas filigranas em cotidianos dedicados ao projeto coletivo de “mudar de vida”. A família se deslocando para garantir às crianças a escolarização, o menino atravessando a estrada a nado nos períodos de cheia, mães acordadas vigiando a ida e a vinda, e a disponibilidade de pais que, as vinte e três horas e trinta minutos, estavam na praça da Matriz à espera dos seus, que regressam de um lugar muito distante das experiências da geração anterior: a universidade¹⁵.

A aspiração pelo diploma é uma forma de esperança social. Olhar para trás e sentir algo de bom por usar muito mais canetas que enxadas, sem abandonar o chão da colheita. É o modo como um futuro almejado foi sendo o presente.

A escolarização prolongada no Brasil é resultado de um longo processo histórico de disputas simbólicas e de reprodução de desigualdades que se insere em um projeto historicamente forjado por bases colonialistas e dinâmicas de colonialidade. O colonialismo diz respeito a uma forma histórica de dominação política, administrativa e econômica, exercida por determinados Estados ou grupos sobre populações situadas em jurisdições territoriais distintas, geralmente legitimada pela ocupação e pelo controle direto dos territórios. A colonialidade refere-se a um padrão durável de poder que se estabelece e se reproduz para além do período histórico do colonialismo formal, permeando as relações intersubjetivas entre colonizadores e colonizados. Esse padrão estrutura hierarquias sociais, epistemológicas e simbólicas, manifestando-se nas formas de valorização do conhecimento, na produção de critérios de legitimidade científica e na divisão racial do trabalho, historicamente forjada para sustentar e naturalizar a hegemonia branca eurocêntrica (Quijano, 2005).

Compreender as trajetórias dos jovens de Araquém que ingressaram no ensino superior exige um retorno às condições estruturais que moldaram o acesso à educação no meio rural em que foram se construindo alunos, bem como uma análise voltada aos sentidos sociais

¹⁵ Narrativa que condensa dados dos diários de campo e não tem a pretensão de narrar um fato específico, mas representar as vivências do conjunto de universitários de Araquém que realizam o movimento pendular para acessar a Universidade em Sobral, demonstrando a trama familiar envolvida. A cada semestre, há uma média de 80 universitários nessa situação.

e culturais que a escolarização e o diploma foram assumindo no imaginário coletivo de Araquém.

Desde as etapas iniciais da escolarização, as condições de acesso e permanência são profundamente marcadas pela origem de classe, pelo território e pelo capital cultural e econômico das famílias. Assim, antes de acessar o ensino superior, a escola atua como mediadora entre as estruturas sociais e as trajetórias individuais, reafirmando hierarquias e garantindo a continuidade das posições dominantes.

A história da educação brasileira revela um percurso profundamente marcado pela seletividade social, pela centralização política e territorial e pela lentidão com que o direito à escolarização se consolidou como bem público. Desde o século XIX, a escola se constituiu como um espaço de distinção, legitimando desigualdades sob o discurso da civilização, cidadania e do progresso. O acesso à instrução no Brasil sempre esteve condicionado à posição de classe, à raça e ao território, elementos estruturantes de uma sociedade que se formou sob bases escravocratas e patrimonialistas.

Nas décadas que sucederam a independência política do Brasil em relação a Portugal, a elite dirigente tomou como ponto de debate o papel da instrução elementar na formação do “novo cidadão brasileiro”. Faria Filho (2003), demonstra que o ensino das primeiras letras era considerado instrumento de moralização e disciplinamento do povo, necessário para a consolidação do Estado nacional. A escola foi incorporada ao projeto civilizatório do Império, mas apenas como dispositivo de controle social, não tomando para si o projeto de emancipar o povo em uma “educação para além do capital”, como preconiza Mészáros (2005). As reformas do século XIX tiveram alcance restrito, pois algumas províncias criaram escolas e estabeleceram professores públicos, mas a maior parte da população, sobretudo os negros e os pobres, permaneceu excluída da vida escolar.

Para Mészáros, a educação não atua apenas de maneira funcional ao sistema, mas constitui um de seus mecanismos centrais de reprodução do capitalismo, ao operar na internalização de normas, valores e limites que tornam a ordem social existente aceitável e durável. Nessa lógica, a escolarização tende a se afastar de uma formação crítica e a se aproximar de um processo de conformação social, preparando os sujeitos para ocupar posições previamente definidas na divisão social do trabalho. Ao falar em uma educação “para além do capital”, Mészáros (2005) não se refere a reformas pedagógicas pontuais, mas à necessidade de romper com a racionalidade que subordina o conhecimento à lógica da mercadoria, afirmando que a educação só pode cumprir um papel emancipatório quando articulada à

compreensão crítica da totalidade social e à contestação das estruturas que produzem alienação, exploração e desigualdade.

É nesse horizonte que se forjou, ao longo do final do século XIX e início do XX, o ideal de uma escola redentora, capaz de salvar o povo da ignorância e promover a modernização do país, discurso que ganhou força com a Proclamação da República, em 1889. Como demonstra Carvalho (2003), a educação passou a ser apresentada como condição do progresso e da cidadania, mas o projeto republicano manteve, em grande medida, a lógica excludente herdada do período imperial. As primeiras políticas educacionais republicanas atribuíram à escola a função de regenerar moralmente as classes populares, preparando-as para o trabalho e para a obediência às novas normas sociais. Assim, a escolarização foi concebida como instrumento de construção da nacionalidade, mas seus efeitos permaneceram seletivos onde, às elites, destinou-se uma formação mais longa e intelectualizada e, ao povo, o ensino elementar e a aprendizagem das virtudes associadas ao trabalho e à disciplina.

A Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer formalmente a educação como direito de todos e dever do Estado, porém, a efetivação desse direito ocorreu de modo desigual e fragmentado. Como analisam Saveli e Tenreiro (2005), mesmo com a previsão constitucional da obrigatoriedade do ensino primário, sua duração e aplicação variavam de um a cinco anos, de acordo com as condições de cada região. O direito à educação existia no plano legal, mas não se realizava plenamente no território, especialmente nas áreas do esquecimento, onde o Estado pouco chegava, como é o caso dos povoados que configuram as zonas rurais do país.

O texto constitucional de 1946 reafirmou a responsabilidade pública pela educação e abriu caminho para a criação de um sistema nacional de ensino. Entretanto, como destaca Saviani (2007), esse avanço coexistiu com a subordinação crescente da escola às exigências do desenvolvimento econômico. Nas décadas seguintes, especialmente a partir da Lei nº 5.692/1971, a educação básica foi reorganizada sob uma lógica produtivista com função de trabalhadores adaptados ao mercado e contribuir para a expansão industrial. A promessa de democratização se converteu em uma política de adequação social em prol do capital.

Esse padrão começa a ser tensionado no plano jurídico com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual institui um novo marco normativo reconhecendo a educação como direito social fundamental e dever do Estado e da família, conforme estabelecido em seus artigos 205 a 214. Pela primeira vez, a educação é afirmada como direito

subjetivo público¹⁶, orientada pelos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, da gratuidade do ensino público e da gestão democrática. No entanto, como adverte Saviani (2007), a consagração constitucional do direito à educação não implicou, de forma automática, a superação das desigualdades históricas nem a ruptura com a racionalidade econômica que orientava as políticas educacionais. O texto constitucional amplia um horizonte normativo, mas sua efetivação permaneceu condicionada às disputas políticas e aos limites estruturais impostos pelo próprio modo de organização social.

Como observam Freitas e Biccás (2009), a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) revelou a contradição entre o ideal de universalização e a prática de exclusão. O processo de discussão da LDB, que se estendeu por treze anos, demonstrou o predomínio de uma racionalidade econômica sobre a pedagógica que fez com que a escolarização fosse orientada pelas “demandas do desenvolvimento”, e não pelas necessidades formativas da população, dadas inclusive as suas especificidades.

Ainda que o Brasil tenha ampliado significativamente as taxas de matrícula e garantido a obrigatoriedade da educação básica, culminando na Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, o acesso formal à escola não se traduziu automaticamente em igualdade de oportunidades (Brasil, 2009). A democratização quantitativa conviveu com a permanência das desigualdades qualitativas no que tange às diferenças regionais, raciais e territoriais, as quais continuaram a determinar quem aprende, quem conclui e quem avança nos níveis mais altos de ensino.

Pelo exposto, a trajetória da escolarização brasileira é marcada por avanços legais e recuos históricos na efetivação dos ideais. A cada nova lei, reitera-se o ideal de igualdade, mas, na prática, a estrutura social assentada na desigualdade e na concentração de recursos, impõe seus limites. Ao traçarmos uma cronologia da escolarização no Brasil, os dados mostram que avançamos em números gerais, mas as desigualdades territoriais persistem, como podemos perceber pela taxa de alfabetização indicada no levantamento da PNDA contínua de 2024:

Em 2024, o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%, a menor da série histórica iniciada em 2016. Essa taxa caiu de 6,7%, em 2016, para 5,3%, em 2024. Houve redução de 0,1 p.p. frente à taxa de 2023 (5,4%), o equivalente a menos 197 mil pessoas analfabetas no país, no período. [...]

¹⁶ É quando a lei garante ao cidadão o direito de cobrar do Estado a oferta de serviços básicos, como educação e saúde, tornando essa obrigação uma responsabilidade pública.

O Nordeste concentrava 55,6% (ou 5,1 milhões) das pessoas analfabetas do país e o Sudeste vinha a seguir, com 22,5% (ou 2,1 milhões de pessoas). (IBGE, 2024 – grifo nosso)

O analfabetismo, mais do que um indicador educacional, é expressão de um mapa da desigualdade regional, no qual o lugar de nascimento e moradia ainda define as chances de acesso e permanência na escola. O Nordeste, região que por séculos esteve à margem dos grandes projetos de desenvolvimento, carrega em seus índices o legado de um histórico de restrição escolar, de atraso na universalização da educação básica e de vulnerabilidade socioeconômica acumulada.

Contudo, imerso nessa realidade desigual, se considerarmos aqui os dados quantitativos, o Ceará vai na contramão de sua Região e destaca-se como um “exemplo” de transformação educacional regional. Em 2024, o Estado atingiu o maior índice de alfabetização na idade certa do país, com 85,3% das crianças alfabetizadas aos sete anos, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2024)¹⁷.

Dos cento e oitenta e quatro municípios cearenses, setenta e nove alcançaram percentuais iguais ou superiores a 95% de alunos alfabetizados, e nove deles, incluindo Coreaú, onde está localizado Araquém, atingiram 100% de alfabetização das crianças na idade certa: Altaneira, Catunda, **Coreaú**, Forquilha, Milhã, Nova Olinda, Piquet Carneiro, Potiretama e Senador Pompeu (Brasil, 2024 – grifo nosso). Aparentemente, os resultados revelam uma mudança cultural e política na valorização da escola pública, especialmente nas redes municipais.

Nesse cenário, um outro dado significativo apareceu no período do trabalho de campo: a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz, situada na sede de Coreaú, estampou em sua fachada a frase “Somos número um no Ideb Brasil”, após alcançar nota dez no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais, ocupando o primeiro lugar do país¹⁸ (Cf. Figura 14...). Outro destaque do município de Coreaú no cenário educacional no ano de 2024 foi o resultado que apontou treze das suas escolas pontuadas com nota dez no SPAECE, que é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará¹⁹ (Cf.

¹⁷Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/ceara-atinge-patamar-de-85-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 19 março 2025.

¹⁸ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/10/24/escola-da-paz-o-primeiro-lugar-no-ideb-construido-com-trabalho-de-equipe-e-ensino-focado/#:~:text=Escola%20da%20Paz:%20o%20primeiro,Governo%20do%20Estado%20do%20Cear%C3%A1> 1 Acesso em: 19 março 2025.

¹⁹ Disponível em: <https://www.coreau.ce.gov.br/informa/508/corea-destaque-no-spaece-2024-com-13-escolas-nota-> Acesso em: 19 março 2025. O SPAECE é de uma avaliação externa em larga escala realizada no estado do

Figura 15). Dentre as treze escolas, uma está localizada em Araquém e é a escola responsável por alfabetizar as crianças atualmente, Escola Municipal Santo Antônio de Araquém, única escola de ensino fundamental no distrito.

Figura 14: Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora da Paz anunciando 1º lugar no IDEB Brasil



Fonte: Ceara, 2024

Ceará para medir as competências e habilidades de alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. O programa é usado pelo governo do Ceará como ferramenta para monitorar e aprimorar a qualidade da educação no estado. (Ceará, 2025).

Figura 15: Cerimônia de premiação do SPAECE com a representatividade do município de Coreau



Fonte: Coreau, 2025

Esses dados são particularmente expressivos nesse debate, pois além de Coreau representar o território de origem dos sujeitos desta pesquisa, no caso da Escola de Araquém, parte significativa dos professores é composta por diplomados do distrito que foram ocupando os postos de servidores públicos municipais ou temporários na escola local, sujeitos que passaram pelas mais diversas adversidades para serem alfabetizados hoje figuram como alfabetizadores.

Ao alcançar o índice máximo de alfabetização infantil, o município se inscreve em um movimento que discursivamente ostenta uma reversão material e simbólica da exclusão histórica, como se fosse importante mostrar que, o mesmo espaço que por gerações viveu a escassez de escolas e professores, é hoje referência em políticas de alfabetização e qualidade do ensino. Há um otimismo celebrado pelo poder público, pelos professores, pelas famílias e alunos, porém, nesse cenário, as políticas educacionais ainda não conseguem cumprir a função de uma educação emancipatória.

As estatísticas educacionais não são registros neutros e operam escolhas metodológicas, recortes conceituais e critérios de mensuração que envolvem decisões políticas e técnicas. Definições como “alfabetização”, “idade certa” ou “analfabetismo” operam a partir de parâmetros padronizados que, embora necessários à comparação nacional, tendem a homogeneizar experiências profundamente desiguais e a ocultar dimensões qualitativas do processo educativo. Nesse sentido, os indicadores capturam o acesso formal a determinadas competências que são selecionadas pelo poder público como métricas, mas pouco dizem sobre as condições concretas de escolarização, sobre a qualidade da aprendizagem, sobre as trajetórias interrompidas ou sobre os modos desiguais de permanência no sistema educacional. A própria definição de alfabetização funcional, por exemplo, estabelece um limiar mínimo de decodificação da linguagem escrita, sem necessariamente refletir a capacidade efetiva de uso crítico da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais.

Além disso, o que temos é uma leitura agregada dos dados e isso tende a diluir desigualdades internas significativas. Quando o Ceará se destaca nos *rankings* nacionais, tecnicamente há um trabalho eficaz e que não pode ser subvalorizado, mas, persistem assimetrias territoriais, raciais e socioeconômicas que não aparecem de forma explícita nos. A delicadeza que aponto é que, ao produzirem uma imagem de sucesso, podem contribuir para a naturalização de desigualdades residuais, deslocando o foco das condições estruturais que continuam a definir quem avança nos níveis mais elevados de escolarização e quem permanece restrito às etapas iniciais do sistema.

Não estou negando a importância dos avanços registrados que também tomo-os como conquistas, trata-se de reconhecer que os números operam como instrumentos de governo e de legitimação de políticas, ao mesmo tempo em que silenciam experiências educativas marcadas pela precariedade, pela descontinuidade e pela desigual distribuição de oportunidades.

A conjugação entre vulnerabilidade estrutural e capacidade de superação local permite compreender a complexidade da desigualdade educacional no Nordeste. De um lado, persistem os efeitos de um modelo de desenvolvimento que concentrou oportunidades nas regiões mais ricas e de outro, emergem experiências territoriais que redefinem o lugar do Ceará – Nordeste no mapa da educação brasileira. Dadas todas as críticas, não podemos desconsiderar que isso é importante para reinventar o imaginário direcionado ao Nordeste e que na prática, produz um fenômeno interessante onde, tidos como “referência”, não só estamos aptos a receber mais verbas para investir em projetos educacionais, como somos

convidados a apresentar os modelos educacionais e a formar modelos para o restante do país, o que pode ser visto nas comissões interestaduais e até internacionais que o Ceará vem recebendo para apresentar as escolas e os projetos que passam a ser desenvolvidos em outras localidades. Morando em Sobral, por exemplo, por mais de uma vez já vi notícias de grupos que vêm fazer verdadeiras imersões nas escolas para “aprenderem a fazer”. Reitero a vulnerabilidade dos números, mas não deixo de considerar que esse fenômeno cria oportunidades para elaborarmos micropolítica. Ao invés de receber modelos, levamos!

Assim, o debate sobre a escolarização de Araquém à luz desses dados nos leva a reconhecer que, embora as desigualdades territoriais ainda delimitem o acesso e a qualidade da educação, o território que é palco da carência, também é da transformação. A alfabetização plena de crianças em municípios como Coreaú simboliza o sentido da escolarização no semiárido cearense. Isso não foi realidade nem para a geração anterior à geração dos diplomados que são sujeitos dessa pesquisa e nem para os próprios diplomados, que como veremos, enfrentaram inúmeros obstáculos para frequentarem a escola na década de noventa e início dos anos dois mil.

As desigualdades históricas nacionais, construídas ao longo de quase dois séculos de políticas educacionais seletivas, se territorializam com maior intensidade nas zonas rurais. É ali, nos espaços distantes das sedes urbanas e das prioridades estatais, que o direito à educação se transforma em travessia cotidiana performada por caminhar longas distâncias, enfrentar estradas de barro, estudar à noite após o trabalho cansativo na roça, resistir à precariedade da escola. Em Araquém, essas dinâmicas atravessam as experiências de jovens e adultos que transformaram o estudo em projeto de vida e esperança coletiva.

A compreensão desse mecanismo de reprodução na escola ajuda a iluminar o modo como as desigualdades se projetam nas etapas seguintes da formação escolar. O ensino superior, sendo ponto de chegada de um sonho almejado e ao mesmo tempo ponto de partida rumo a formação para uma melhor qualificação profissional, faz parte dos projetos de escolarização prolongada, simbolizando a promessa de mobilidade e ascensão, mas também reflete as barreiras históricas que atravessam o sistema educacional brasileiro.

O ingresso na universidade, sobretudo para sujeitos oriundos do meio rural que o tomam como continuação de um “projeto” de mobilidade social, não depende apenas do mérito individual, mas de uma estrutura social, econômica e simbólicas que define quem consegue transformar o desejo de cursar o ensino superior em realidade, pois como expressa Shultz (1979 *apud* Velho, 2006), é preciso que haja um “campo de possibilidades” que, dentre

tantas coisas, é condicionado pela possibilidade de acesso e permanência no processo de escolarização e inserção no ensino superior, este último ainda sendo um enorme gargalo.

Desde o início dos anos dois mil, o ensino superior no Brasil vem passando por um processo de ampliação sem precedentes, impulsionado por políticas públicas que serão discutidas aqui nesse capítulo. Tais medidas, embora tenham possibilitado o ingresso de estudantes historicamente excluídos da universidade, também revelam contradições, o que nos leva a afirmar que a expansão quantitativa precisa ser convertida de fato em democratização qualitativa.

Os centros urbanos ainda são lócus que centralizam as instituições de ensino superior, além disso, o Censo da Educação Superior de 2024 comemora o total dez milhões de matrículas, porém, mais de 50% desse total é de alunos que ingressam na modalidade Educação a Distância - EAD. No Brasil, essa modalidade é marcada pela precariedade e representa um forte viés da mercantilização do ensino, sendo a única possibilidade para pessoas que não conseguem tempo, condições financeiras ou condições de mobilidade para frequentar o espaço físico das universidades. Para ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, há muitas dificuldades!

No semiárido cearense, especificamente na região noroeste do estado, esse processo adquire contornos específicos. Sobral se consolida como polo educacional regional e se torna o destino mais próximo e possível para os jovens do distrito de Araquém que almejam o diploma, os quais ou precisam migrar temporária ou definitivamente para Sobral ou têm de realizar o movimento pendular cotidiano, negociando estratégias familiares e esperanças coletivas.

Assim, este capítulo tem o propósito de compreender como o diploma universitário entra no campo de possibilidades dos jovens e adultos de Araquém e é mobilizado como uma promessa socialmente construída que se alimenta de expectativas individuais e coletivas, de políticas estatais de expansão do acesso à educação desde a escola até o ensino superior, e de trajetórias marcadas por desigualdades de acesso e deslocamentos subjetivos.

Parto das desigualdades de oportunidades escolares e dos desafios da escolarização em Araquém, contexto onde se enraízam os limites e possibilidades do acesso à educação básica e à continuidade dos estudos. Em seguida, examino a escolarização prolongada para jovens rurais e as expectativas de mobilidade social pelo ingresso na universidade, discutindo como o desejo de “ser alguém na vida” articula-se a projetos de

transformação pessoal e territorial. Na terceira parte, analiso as políticas de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, situando as experiências locais no contexto mais amplo das reformas educacionais das últimas décadas, que alteraram o mapa da oferta universitária e a composição social do alunado. Por fim, encerro o capítulo refletindo sobre o diploma como promessa: capital cultural, distinção e esperança, buscando compreender como o título universitário, ao mesmo tempo que oferece novos horizontes de reconhecimento, reatualiza as fronteiras simbólicas que separam os que puderam estudar daqueles que permaneceram à margem.

Mais do que um percurso histórico, este capítulo propõe uma leitura sociológica do diploma como promessa de mobilidade, de reconhecimento e de transformação. As políticas de expansão e os deslocamentos diversos aqui analisados não são apenas expressões de uma nova geografia educacional, mas também manifestações de um imaginário coletivo no qual o estudo se torna via legítima de superação da desigualdade.

Como chave analítica para a leitura deste capítulo, mobilizo os conceitos de “estratégias” e “táticas”. Em “A invenção do cotidiano”, Michel de Certeau (1998) propõe a distinção entre estratégias e táticas como chave analítica para compreender as formas pelas quais o poder se organiza e é vivido no cotidiano. As estratégias correspondem às ações das instituições e instâncias de poder que, a partir de um lugar próprio, planejam, regulam e buscam ordenar o espaço social de modo global e previsível, como ocorre nas políticas públicas e nos sistemas educacionais. As táticas, por sua vez, dizem respeito às maneiras pelas quais os sujeitos se apropriam desses dispositivos no curso da vida cotidiana, operando nas brechas, de forma situada, provisória e inventiva, explorando contradições da ordem instituída. A relação entre estratégia e tática não é de oposição direta, mas de interdependência, ou seja, enquanto as estratégias definem regras e limites, as táticas revelam como esses limites são habitados, negociados e ressignificados.

Essa perspectiva permite compreender as políticas públicas educacionais, os dispositivos institucionais de acesso e permanência no ensino superior e a organização do sistema educacional como estratégias produzidas a partir de lugares de poder, orientadas por lógicas de planejamento, regulação e controle. Ao mesmo tempo, possibilita analisar como os sujeitos se apropriam dessas “estratégias” por meio de “táticas”, ou seja, práticas situadas, inventivas e muitas vezes invisibilizadas. Ao longo do capítulo, essa distinção será acionada como ferramenta interpretativa para evidenciar as tensões, negociações e “modos de fazer”

que atravessam as trajetórias de escolarização analisadas, articulando políticas educacionais, condições materiais e experiências vividas.

3.1 Desafios e táticas de escolarização em Araquém

A escolarização básica dos sujeitos que dão voz a este texto revela um processo marcado por um Estado que elabora políticas com pouco alcance local e sujeitos que narram experiências de superação de dificuldades, em que famílias inteiras se mobilizaram para garantir aos filhos o acesso à escola, mesmo diante da oferta precária de transporte, da escassez estrutural e em termos de políticas educacionais e a falta de reconhecimento.

Neste tópico, realizo uma análise da escolarização básica no distrito de Araquém, com base nas trajetórias de Hélio Costa, Jânio Teles, Fábio Lima, Galba Meneses, Glauciane e Joziane Albuquerque, interlocutores que sintetizam o esforço cotidiano de uma geração que transformou o estudo em projeto de vida. Suas narrativas trazem à tona tanto os obstáculos estruturais (geográficos, econômicos e institucionais), quanto as táticas familiares de superação, revelando como o desejo de aprender foi sustentado, sobretudo, pela persistência e pelo apoio das famílias.

O quadro a seguir apresenta um panorama inicial das trajetórias escolares desses interlocutores, destacando o momento de ingresso na escolarização e os locais de escolarização no município de Coreaú.

Tabela 04: Relação entrevistado x contexto de escolarização

Nome	Início do processo de escolarização	Idade em que iniciou o processo de escolarização	Local de escolarização em Coreaú
Hélio Costa	1999	5	Feitosa / Agrovilla /Araquém
Jânio	2001	8	Araquém
Fábio Lima	1993	5	Cunhassu dos Sales/ Sede de Coreaú / Araquém
Joziane	1993	9	Angicos / Araquém
Glauciane	1992	7	Araquém/ Tianguá
Galba	1997	13	Araquém

Fonte: Autoria própria (dados do trabalho de campo)

As trajetórias evidenciam o ingresso tardio na escola, as mudanças de local de estudo e a necessidade de deslocamento diário entre o local de moradia e a escola. Essas características são indicativas daquilo que Carlos Antônio Costa Ribeiro (2011) chama de “desigualdades de oportunidades educacionais”, estruturadas desde as etapas iniciais da escolarização e determinantes para a seletividade dos níveis mais altos de ensino.

Ao longo das entrevistas, emergem também os modos como os sujeitos enfrentaram essas desigualdades, o que pela acepção de Certeau (1998), nomeio como “táticas”. A escolarização não se deu apenas como cumprimento de um dever formal, mas como ato de resistência e reconfiguração de destinos. No contexto destes, estudar significava desafiar o cotidiano da roça, reorganizar o tempo do trabalho familiar e afirmar o direito de “vencer na vida”, terminologia frequentemente falada que representa a materialização de ascensão social.

Com base no material empírico, elaborei o quadro analítico abaixo, que sintetiza as principais dimensões da desigualdade e das estratégias de resistência observadas nas narrativas.

Tabela 05: Dimensões da desigualdade escolar e estratégias de resistência

Dimensão	Obstáculos relatados	Estratégias e resistências
Territorial e escolar	Distância, ausência de escolas, lama, ausência de transporte. Estrutura precária, professores sem formação	Mudança de moradia, deslocamentos a pé ou de bicicleta. Perseverança e reforço familiar
Econômica e familiar	Trabalho infantil, pobreza familiar.	Conciliação entre estudo e roça Incentivo familiar e valorização da escola
Simbólica	Desvalorização do rural	Discurso da esperança e reconhecimento do diploma

Fonte: Autoria própria (dados do trabalho de campo)

Essas dimensões se entrelaçam em um campo de tensões e de possibilidades. De um lado, o território e a oferta de políticas de estado impõem limites concretos ao acesso e à permanência na escola e de outro, as famílias e os próprios alunos constroem formas de transpor limites. A análise que segue busca compreender como esses elementos se articulam na formação das trajetórias de escolarização em Araquém, em diálogo com as teorias de Bourdieu (1998), Certeau (1998), Lahire (1997) e Schutz (1979) sobre desigualdade, disposições familiares e projetos de ação.

3.1.1 Isolamento geográfico, desigualdades territoriais e mecanismos de resistência: o acesso à escola

Galba é a mais velha entre os interlocutores desta pesquisa. Nascida no ano de 1984, foi formalmente alfabetizada apenas no ano de 1997, aos treze anos de idade, o que é analisado aqui como uma alfabetização tardia e que reflete as condições territoriais de sua infância. Naquele período, morava com a família em Riacho Fundo, um povoado na zona rural de Araquém, cujo acesso era marcado pela escassez de estradas e não havia fluxo pela oferta de transporte público e nem escola nas proximidades.

A alternativa de alfabetização disponível às crianças do lugar onde Galba residia inscrevia-se em uma prática historicamente recorrente no Brasil como forma de garantir um acesso mínimo à escolarização em contextos marcados pela ausência de infraestrutura educacional formal - escola, onde moradoras da própria comunidade que, embora não tivessem concluído o ensino fundamental, dominavam a leitura e a escrita, eram designadas como alfabetizadoras e vinculadas administrativamente às escolas da sede municipal. Essa atuação de uma mulher, frequentemente narrada como alguém de “pouco estudo”, apresenta uma personagem reconhecida na história da educação brasileira como “professora leiga”. De acordo com Ornesti (1985), o “professor leigo” é o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima ou a qualificação adequada exigida para a função que desempenha. A exigência para se tornar uma professora Leiga era que houvesse concluído até a quarta série do fundamental. Isso não significa a constatação de que o docente não detenha algum conhecimento ou técnica de ensino, mas indica que pelos parâmetros educacionais vigentes na contemporaneidade, não havia o preparo pedagógico formal e o conteúdo ficava em torno apenas da alfabetização de crianças.

No povoado de Riacho Fundo, havia uma dessas “alfabetizadoras”, como nomeia Galba, que transformava um pequeno cômodo de sua casa em sala de aula. Nesse espaço doméstico, organizava o ensino de um grupo de aproximadamente oito crianças, fazendo da casa uma extensão da escola. Concluído o processo de alfabetização, era responsável pelo preenchimento dos boletins e pelo encaminhamento da documentação à escola da sede, assegurando que a aprendizagem realizada naquele contexto fosse oficialmente reconhecida e registrada no sistema educacional.

A casa transformada em escola e a alfabetizadora comunitária assumindo a função docente, era recorrente em localidades remotas e evidencia a coexistência entre mecanismos

informais de escolarização e os mecanismos estatais de validação do saber escolar. Saliento aqui que quando falo em informalidade, refiro-me sobretudo ao uso da estrutura doméstica como sala de aula, pois a alfabetizadora comunitária era uma função reconhecida pelo Estado. Tal dinâmica reaparece na trajetória de Joziane, alfabetizada oficialmente em 1993, no povoado de Angicos, no município de Coreaú. Antes mesmo de frequentar o espaço da alfabetizadora vinculada à rede municipal, Joziane já dominava a leitura e a escrita, tendo aprendido no interior da própria família, com a mãe, que cursara até a quarta série e que, à semelhança de outras mulheres da comunidade, exercia a função de alfabetizadora de cerca de sete crianças do entorno.

A interlocutora acompanhava as aulas ministradas pela mãe e relata que “estudava só por curiosidade”, uma vez que, como ela própria afirma, a mãe “não podia fazer o boletim da filha porque era preciso não ser da família” (Joziane, 2024). Essa exigência formal delimita na trajetória de Joziane, a fronteira entre o ensino efetivamente realizado no espaço doméstico-comunitário e o reconhecimento oficial da aprendizagem pelo sistema educacional. Ainda que a aquisição das competências básicas de leitura e escrita tenha ocorrido fora da escola institucionalizada, foi necessário recorrer a uma mediação estatal para que esse aprendizado se convertesse em escolarização legítima, passível de registro, certificação e progressão. O caso de Joziane revela uma pedagogia praticada à margem da escola formal, mas funcionalmente articulada a ela, na qual o saber é produzido no cotidiano comunitário e posteriormente validado pelo Estado. Trata-se de uma escolarização que não nasce do sistema, mas que precisa dele para existir plenamente como trajetória escolar reconhecida, evidenciando o papel seletivo e certificador da instituição escolar na definição do que conta ou não como educação legítima.

De acordo com as duas interlocutoras, a escola não chegava até os povoados e elas tampouco conseguiam chegar até a escola, em razão da combinação entre a inexistência de transporte escolar regular e a distância de aproximadamente quinze quilômetros que separava esses territórios do núcleo urbano do distrito de Araquém, uma realidade compartilhada por outros povoados rurais da região. Diante desse cenário, a escolarização se realizava por uma fusão entre as estratégias institucionais do Estado e as soluções cotidianas construídas no interior das próprias comunidades em que cada alfabetizadora era responsável por, junto aos seus alunos, construir uma apropriação do espaço doméstico. Ao que se narra, até a disponibilidade de cadeira e mesa era um desafio, já que nem todas as casas tinham estrutura

adequada e, em algumas ocasiões, os bancos de madeira sob alguma coberta improvisada em um quintal ou sob as árvores, era também o lugar de aprender a ler.

Essa alfabetização nos espaços domésticos das alfabetizadoras vinculadas ao município, à luz de Michel de Certeau (1988) é uma estratégia do poder público para dar conta do processo de escolarização, porém, as formas de uso dos espaços carentes em estrutura, eram táticas, uma vez que se constitui como prática inventiva, situada e provisória, apropriando-se dos recursos disponíveis para tornar possível aquilo que, do ponto de vista institucional, permanecia inacessível. Ao transformar a casa em sala de aula e o espaço privado em extensão precária da escola formal, essas mulheres produziam uma resposta concreta à ausência do transporte escolar e à distância física entre moradia e escola, convertendo a escolarização em uma experiência negociada entre o reconhecimento estatal e a iniciativa comunitária.

É importante salientar que a atuação dos “professores leigos” no Brasil pode ser exercida em estabelecimentos escolares e também por homens, mas, a conjuntura histórica mostra algumas peculiaridades como o fato da maior parte desses profissionais ser composta por mulheres e atuarem nas zonas rurais, com falta de estrutura institucional, transformando as suas próprias casas em espaços de ensino-aprendizado e forjando uma socialização infantil de base comunitária perpassada pelo letramento, como mostram os estudos de Onesti (1985), Souza (1986), Araujo, Ricarte e Matos (2015), Lima (2021) entre outros.

Como destacam Araújo, Ricarte e Matos (2015), em “Histórias e memórias de professoras leigas no Ceará”, a atuação dessas mulheres revela formas locais de resistência e de produção de saberes, mas, diante da modernização do Brasil pela perspectiva do industrialismo, é o rural que é o lócus prioritário desse arranjo. Como demonstra os autores supracitados:

Pesquisas relativas ao quantitativo de professores brasileiros que atuavam em escolas da zona rural indicam uma presença significativa da figura do leigo atuando nessas escolas, conforme se vê nos dados que se seguem: em 1982, foram contados, no Brasil, 826.983 docentes: destes 679.534 (isto é, 82,17%) prestam serviços em escolas de duas ou mais classes e dos mais 17, 83% - aqueles alocados as escolas de uma só classe – a maioria absoluta, isto é, 141.533 sujeitos **(representando 96%), trabalham na zona rural**. Sabendo-se que o leigo é mais uma expressão de subdesenvolvimento, é natural encontrar sua maior incidência na zona rural das regiões menos desenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste); além disso, é a rede municipal que abriga a maior parte deste contingente (Hirschberg et.al., 1985, p. 28 apud Araújo, Ricarte e Matos, 2015 – grifo nosso).

Essa realidade se explica, em grande medida, pela carência de professores habilitados nas zonas rurais Brasil afora, resultado direto das limitações estruturais do isolamento geográfico, a precariedade das estradas e a inexistência de transporte regular. Como afirma Campos (2018), “apesar das críticas que sofrem por sua carência de formação [...] foram as únicas profissionais que se dispuseram a enfrentar o desafio de educar crianças, adolescentes e até adultos em meio a inóspitas condições no campo”. O campo, nas análises sobre os processos de escolarização via professora leiga, aparece como espaço de ausência.

Em termos gerais, considera-se que a legislação em vigor até o início da década de 1990 mantinha o trabalho dos professores leigos como uma solução provisória diante da carência de docentes habilitados. Embora a Lei nº 5.692/71 já previsse, em seus artigos 29 e 30, a necessidade de formação específica em nível médio ou superior para o exercício do magistério (Brasil, 1971), essa exigência esbarrava na realidade de municípios que não dispunham de profissionais com a qualificação mínima exigida. Como demonstra Davies (2004),

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Davies, 2004, p. 122).

Assim, o poder público recorria formalmente à contratação de professores leigos, amparando-se em dispositivos de exceção e programas emergenciais de formação em serviço. Era preciso responder às particularidades dos condicionantes territoriais e da (im)possibilidade de mobilidade que o próprio Estado produzia. Então, o problema era criado por uma ingerência e total falta de prioridade quanto ao que se destinava aos espaços rurais - pois condicionantes territoriais são socialmente produzidos – e era respondido com soluções emergenciais que paulatinamente criavam desigualdades educacionais se compararmos a educação dos espaços urbanos aos espaços rurais.

Galba e Joziane descrevem o cotidiano do isolamento geográfico do rural em que viviam com a sensibilidade de quem o sentiu das mais diversas maneiras:

O local onde a gente morava, era povoado. Não tinha estrada, só caminhos abertos com o chão de barro. Para a gente se deslocar, geralmente era de jumento, cavalo ou bicicleta, mas a distância até a escola era muito longa e o pior é que mesmo que fizessemos um esforço, só funcionaria para uma parte do ano, que seria o verão, porque no inverno, tudo virava lama e era impossível se deslocar. Tinha pau-de-arara, mas não com regularidade ou como serviço gratuito para levar as crianças

para a escola. [...] Eu não lembro bem, mas era tipo só algumas vezes na semana para possibilitar o pessoal ir suprir alguma necessidade na sede de Coreau ou se alguém contratasse. [...] Depois as coisas melhoraram, mas nessa época, tudo era difícil e a gente não tinha muito acesso às coisas (Galba, 2021).

O local que a gente morava era muito isolado e sem condições de estar indo e vindo. A mãe e o pai precisaram tomar a decisão de sair de lá para dar uma vida melhor a gente porque apesar da gente sobreviver da terra e a mãe ter a atividade dela de alfabetizadora, tudo era muito restrito e a nossa educação ficava prejudicada. Hoje eu fico olhando para o passado e me perguntando como era possível. Tudo muito difícil! Você pegar um carro para ir para a cidade, em Coreau, era um evento. Não tinha oferta de serviço e nada. Era ruim para educar, para atender a necessidades de saúde, para tudo, mas o que a gente mais sentia era a educação, porque eu imagino que dava um desespero em não poder dar a oportunidade de estudo para os filhos (Joziane, 2024).

Havia na experiência de ambas as interlocutoras, assim como de uma parcela considerável do meio rural, um “isolamento geossocial”, que segundo Nogueira e Silva (2022) é uma forma de exclusão em que o afastamento físico do centro urbano se combina à invisibilidade política do rural, produzindo territórios em que o Estado está ausente não apenas por distância, mas por falta de prioridade. O que se revela nas palavras das interlocutoras é uma pedagogia da ausência, onde o direito à educação existe no discurso, mas precisa ser reinventado nas margens, sustentado pelo esforço das famílias e pela ação improvisada com a oferta de “professores leigos”.

É nesse contexto que as famílias, preocupadas com a escolarização dos filhos, decidiram mudar o local de moradia, partindo dos povoados para um local mais aproximado à zona urbana do distrito de Araquém, que apesar de ser também periférico, já concentrava alguns serviços. Joziane sai do Povoado do Rio Juazeiro no ano de 1997 e vai morar nas proximidades no nucleamento urbano em Araquém, em um contexto de decisão familiar, cujo objetivo era que a família pudesse ter mais acesso aos serviços de educação – no discurso, a educação é a força motriz dessa mobilidade.

Galba e a família, em trajetória análoga, saem de Riacho Fundo para as redondezas no nucleamento urbano de Araquém em meados de 1998, quando contrataram um pau-de-arara, colocaram sobre ele as poucas coisas que possuíam e seguiram viagem – aqui, o deslocamento familiar também é movido pela busca de melhor oferta educacional. Essa decisão, aparentemente simples, mas significativa, representou não apenas uma escolha prática, mas um gesto que transforma mobilidade em investimento educacional.

Urry (2007 *apud* Mandarola Jr, 2009), afirma que a mobilidade espacial é um fator estruturante da sociedade contemporânea. Isso significa que ela faz parte dos contextos sociais vivenciados pelos valores apregoados na modernidade. Ela mesma se constitui valor, pois,

deslocar-se representa um potencial para realizar algo em algum lugar. Ao deixar a terra em que trabalhavam para se aproximar da escola, a família de Galba inscreve-se no que Schutz (1979) chamaria de projeto de ação intencional: uma aposta racional e afetiva na transformação do futuro.

Essa travessia dos povoados para as proximidades da zona urbana de Araquém, sintetiza um investimento educacional comum às trajetórias dos sujeitos da pesquisa, para quem o próprio percurso para acessar a escolarização já é um forçoso aprendizado sobre desigualdades territoriais, econômicas e sobre a imposição de um modo de vida apartado daquele que essas famílias viviam em sua relação com a terra. O deslocamento é desejado e nesse caso, é mais do que movimento físico, é uma aspiração que permitiria acessar um modo de vida outro, representado como menor sofrido, melhor, mais proveitoso e um conjunto de adjetivações positivas em oposição ao espaço da ausência que entrara no imaginário e nas vivências de um rural relegado pelo Estado e transformado em território da desgraça. Para amar a terra, é preciso também ter a possibilidade de um modo de vida sustentável nela.

Tendo mudado para as o entorno urbano de Araquém, Galba cursou a segunda série no ano de mil novecentos e noventa e oito, com quatorze anos. A nova realidade representava um contexto de facilidades em relação à vida no povoado, mas ainda exigia deslocamentos diários de cerca de dois quilômetros até a escola. Quando não ia caminhando, seguia de jumento ou de bicicleta. Durante as cheias do rio Coreaú, o trajeto tornava-se ainda mais difícil, marcado por faltas e por percursos arriscados. Ela recorda: “A gente já ia se molhando, na chuva. Chegava na escola toda suja de barro e molhada. A mãe mandava levar uma roupa na mochila e às vezes eu trocava quando já estava lá na escola, mas pelo menos dava para ir” (Galba, 2021)

A escola, à época, funcionava de forma improvisada na casa do senhor Vicente Bento, uma estrutura narrada como precária, mas, mais adequada do que a sala da “professora leiga” que a alfabetizou no povoado de Riacho Fundo. Com quatorze anos, Galba enfrentava uma defasagem entre idade e série, e precisou acelerar o percurso escolar:

Cheguei no Araquém no meio do ano de mil novecentos e noventa e oito, cursando a segunda série, quando eu tinha de treze para quatorze anos. Tive que fazer um provão para acelerar a etapa de escolarização e assim, em 1999, quando tinha de quatorze para os quinze, eu fiz a terceira e quarta série juntas. No ano 2000 eu fiz a quinta série, em 2001, eu fiz telecurso fazendo sexta, sétima e oitava série no mesmo ano. Assim, finalizei aí o ensino fundamental e fiz o ensino médio regular, terminando no ano de 2003 (Galba, 2021).

Há na experiência de vida de Galba e de uma parcela significativa da população rural em idade de escolarização até a década de noventa, um fator amplamente analisado pela educação como uma vulnerabilidade social: uma distorção idade-série. Conforme explica Santos (2019), a distorção idade-série ocorre quando o estudante tem idade superior à esperada para o ano escolar que deveria estar cursando. Embora a Constituição Federal de 1988 determine, em seu artigo 208, que o Estado deve garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, muitos alunos não concluem cada etapa no tempo previsto (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) estabelece que o ensino fundamental deve iniciar aos seis anos e ser concluído até os quatorze anos, com o ensino médio estendendo-se até aproximadamente os dezessete anos (Brasil, 1996). No entanto, como reconhece o Ministério da Educação (MEC), considera-se em defasagem o estudante que acumula dois anos ou mais de atraso escolar, geralmente em decorrência de repetências, abandono ou ingresso tardio na escola, esse último condizendo com o caso aqui em destaque. Essa realidade figura uma desigualdade de oportunidade educacional para os indivíduos do espaço rural.

De acordo com Oliveira e Silva (2022) em suas análises sobre a distorção idade-série em contextos escolares rurais, esse fenômeno é decorrente de fatores intra e extraescolares. Como fatores extra escolares, os autores apresentam

As precárias condições materiais e simbólicas de existência das famílias e das escolas, que, além disso, eram submetidas a um forte isolamento geossocial nos contextos rurais da região pesquisada [...] Pelos dados disponíveis, o isolamento geográfico a que as famílias estavam submetidas se convertia também em isolamento social, pois a falta de serviços e a distância entre as moradias e as outras regiões da cidade, quando associadas às precárias condições existenciais das famílias, produziam um distanciamento que não era apenas geográfico, pois se convertia em segregação social (Oliveira; Silva, 2022)

A questão territorial fica evidente como um dos maiores desafios de acesso à escola e principal responsável pela vinculação tardia dos sujeitos pesquisados nessa conjuntura do rural araquenhense. Esses sujeitos entram na escola em situação de desvantagem e as estratégias das políticas educacionais os colocam em uma corrida frenética para alcançar o padrão etário estabelecido na relação idade-série.

Como estou retratando a realidade de sujeitos que mesmo diante desses desafios obtiveram o que Lahire (1997) denominou de “sucesso escolar”, é importante frisar que há uma apresentação das dificuldades que vem seguida de demonstrações de superação. Galba,

por exemplo, traz a realidade de ter feito a terceira e quarta série juntas em um programa de aceleração escolar através de um provão e, após ter cursado a quinta série regularmente, condensou o sexto, sétimo e oitavo anos em um só, através do telecurso dois mil, porém, enfatiza o fato de que depois disso fez o ensino médio regularmente, tendo concluído na idade certa. Como ela expressa, “eu consegui terminar tanto o Ensino Médio quanto a Universidade no tempo correto, pois não tive nenhuma reprovação na escola e muito menos na universidade” (Galba, 2021). Após concluir a escolarização, passou um ano estudando para o vestibular em casa e ingressou na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no curso de Ciências Sociais, no ano de dois mil e cinco. O acesso a escola foi uma conquista importante para dar ainda mais sentido ao diploma e se configurou como um projeto familiar.

A mudança da família de Galba e de Joziane para Araquém, é lembrada como um ato de coragem e com a afirmativa “eles (os pais) fizeram tudo por nós” (Joziane, 2024). Galba enaltece a decisão como um gesto difícil e corajoso, “abandonar a terra” significava não só abrir mão de um modo de vida construído pelo amor à terra onde plantavam e comiam, mas também apostar na escola como horizonte de futuro.

A decisão, nesse sentido, revela o que Alfred Schutz (1979) conceitua como ação projetiva, a qual consiste em uma escolha orientada pela intencionalidade e pela esperança. O deslocamento em busca da escola é um gesto material e simbólico de mobilidade que configura “projetos” de vida pautados na escolarização com fins na mobilidade social.

Para Alfred Schütz (1979), o “projeto” é uma antecipação imaginada da ação, construída no plano da consciência a partir das experiências e dos significados socialmente compartilhados. Projetar é agir no presente, orientado para o futuro, tendo como base o estoque de conhecimento e a situação biográfica de cada indivíduo. O projeto, portanto, nasce da articulação entre subjetividade e estrutura na medida em que o sujeito imagina e organiza uma ação possível dentro dos limites e possibilidades oferecidos pelo mundo social, o qual é reconhecido como “campo de possibilidades” (Schutz, 1979 apud Velho, 1999).

Ao elaborar um projeto, o ator social utiliza aquilo que já sabe, vivenciou ou aprendeu em sua interação com o grupo social para tipificar situações, escolher relevâncias e decidir o que considera importante realizar. Trata-se, assim, de uma ação intencional e significativa, que busca dar direção à vida prática e sentido à experiência cotidiana. O projeto nunca é puramente individual, pois está atravessado por expectativas, valores e condições materiais compartilhadas no “mundo da vida” (Lebenswelt). Em suma, para Schütz (1979), projetar é agir de modo reflexivo sobre o futuro a partir das condições do presente, e cada

projeto revela tanto a individualidade do sujeito quanto os limites impostos pela estrutura social.

Por essa chave analítica, a decisão das famílias de Galba e Joziane de mudar de local de moradia para garantir o estudo dos filhos pode ser interpretada como a materialização de um projeto de ação orientado para o futuro. Essa escolha não se reduz a um ato pontual, mas expressa uma “intencionalidade projetiva”, em que os pais imaginam e constroem uma trajetória possível para modificar o destino educacional de seus filhos. Assim, a mudança do local de moradia configura-se como uma ação dotada de sentido, tratando-se um projeto de mobilidade social fundado na crença de que a proximidade da escola possibilita o acesso e este, amplia as oportunidades e consequentemente a possibilidade de ascensão – o que seria o tão falado “vencer na vida” ou “mudar de vida”. Ao mobilizar recursos afetivos, econômicos e simbólicos para realizar essa mudança, essas famílias agem sobre as condições estruturais deslocando-se fisicamente, mas também redefinindo sua posição no campo social.

Dito isso, o deslocamento territorial não é apenas resposta às condições estruturais de exclusão educacional, mas um gesto motivado/projetado (Schutz, 1976), em que o futuro é imaginado e antecipado no presente. Cada família age, portanto, conforme suas relevâncias volitivas, que segundo o autor supramencionado, são ações que derivam de uma escolha consciente e de um desejo de realização, revelando um modo próprio de atribuir sentido à escolarização como projeto de vida dentro de um campo de possibilidades específico.

Mesmo quando o acesso à escola foi conquistado, as condições de permanência continuaram limitadas pela precariedade da infraestrutura e pela distância física. O esforço para estudar envolvia reorganizar o tempo da vida e as dinâmicas para a manutenção do espaço da moradia. Tinham que pedalar ou caminhar cerca de dois quilômetros e criar táticas para garantir a frequência escolar que era conciliada com atividades domésticas e na roça. Como afirma Joziane (2024) “tinha que enfrentar o sol do sertão, que castiga mesmo, ou tinha que enfrentar caminhos intransitáveis em períodos de chuva” (Joziane, 2024).

A fala de Joziane permite compreender o que Bourdieu (1998) chama de trabalho simbólico do acesso, o qual consiste no esforço de transpor barreiras concretas (geográficas, temporais e sociais) para alcançar um espaço que, historicamente, não lhes pertencia. O cansaço físico e as marcas do sol e da lama são convertidos em signos de mérito e distinção. Suportar as adversidades torna-se prova de valor moral e reafirma o sentido da escola como conquista e não como direito garantido.

Outro interlocutor que destacou as dificuldades de acesso à escola foi Jânio. Filho de agricultores, ele ingressou na instituição aos oito anos, em 2001, e mesmo após quase uma década de políticas educacionais mais amplas, a realidade das estradas rurais permanecia praticamente inalterada. Sua narrativa descreve o percurso como uma travessia diária, feita por persistência:

Ia andando, ou, se tivesse bicicleta desocupada em casa, o que era raro, ia de bicicleta. Pela localidade em que morava, em tempos chuvosos, muitas vezes me deparei com o riacho cheio e tive que atravessar em cima de galhos das árvores ou improvisar alguma outra forma, arriscando a própria vida. Eu ficava furioso, mas ou atravessa de qualquer jeito, ou ficava sem estudar. Tinha que ter força de vontade, senão, abandonava os estudos (Jânio, 2011).

A imagem evocada por Jânio, me trouxe a idealização de um corpo de criança atravessando galhos de árvores para chegar à escola, traduzindo de forma contundente a materialização da desigualdade na paisagem, produto de um cenário político que relega direitos e cidadania em detrimento da valorização do capital. A travessia, que deveria ser simples, torna-se sacrifício. A cada jornada, os estudantes afirmam sua presença em um sistema que historicamente os exclui, naturalizando o esforço individual em contexto de desigualdade estrutural como parte da aprendizagem.

A narrativa de Jânio revela como o percurso escolar foi atravessado por experiências de esforço e superação, marcadas por desafios cotidianos que com o tempo, se eram significados e se transformaram na subjetividade do interlocutor, em símbolo de resistência. Ele recorda que, em muitos dias de chuva, a travessia pela estrada que ligava sua casa à escola se convertia numa verdadeira aventura em que precisava parar na casa de uma tia para trocar a roupa molhada antes de seguir caminho. Essa rotina árdua, não aparece em seu discurso direto como elemento desmotivador e sim como parte de uma história familiar de aposta na educação como meio de transformação, mas, uma palavra que aparece com frequência em suas entrevistas é “sacrifício”.

Ao rememorar esse tempo, Jânio atribui o êxito escolar ao incentivo constante dos pais e ao compromisso que ele e o irmão assumiram com os estudos. Conta com orgulho que durante o segundo ano do ensino médio venceu uma olimpíada de matemática e recebeu um computador como prêmio, fato que se tornou um marco de distinção e de reconhecimento entre os seus amigos e os familiares

O discurso de Jânio associa o “sucesso” escolar à superação, que tem como consequência a formação de uma juventude transformadora, consciente do papel que pode

exercer sobre o próprio destino e o destino coletivo no território de origem. “Ter conseguido vencer muitas etapas nos estudos me dá forças pra tentar mudar a minha condição e mudar a dos que virão”, afirma. “A gente, jovem, tem fôlego, e esse fôlego tem que vir da gente, porque nossos pais estão cansados. Somos nós que temos que mudar as coisas” (Jânio, 2011). Nessas palavras, Jânio expressa a crença de que o estudo é mais do que um caminho individual de ascensão, é uma forma de romper com o cansaço das gerações anteriores e afirmar um projeto de futuro fundado na superação, na esperança e na ação.

Por fim, Hélio, o mais novo dos entrevistados, começou a estudar aos cinco anos, no ano de dois mil e quatro, no povoado de Feitosa – em Araquém. Começou a ser alfabetizado em Feitosa e, após o primeiro ano de estudos, mudou-se para o povoado de Agrovila, cursando lá todo o ensino fundamental. Este povoado está a quinze quilômetros do núcleo urbano de Araquém, local onde o interlocutor cursou o ensino médio.

Filho de agricultor que sobrevivia do que a terra proporcionava, Hélio era convocado à agricultura, partilhando os trabalhos com o pai, os dois irmãos e, aos fins de semana, com a mãe. Essa realidade da roça, que tinha que ser conciliada com os estudos, foi o fator motivador do que Hélio nomeou de sentimento de inconformidade. Hélio diz que muitas vezes, ele e seus irmãos quiseram desistir dos estudos pelo cansaço, mas a mãe insistia que estudar era a única forma que eles podiam encontrar para sair daquela situação em que viviam. Em sua constituição familiar, tem dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova, dos quais os primeiros não permaneceram em Araquém, como Hélio. O irmão mais velho migrou para o Rio de Janeiro quando tinha dezenove anos e o irmão mais novo migrou para Brasília quando tinha dezoito anos. Não se interessaram por prolongar os estudos, pois vislumbraram uma renda pelo trabalho não agrícola, em cidades – caminho que Hélio pensou em seguir e desistiu. O interlocutor narra a si como alguém muito resistente por ter permanecido e hoje, acha que foi a melhor escolha que poderia ter feito.

Na trajetória de Hélio, os deslocamentos para acessar as instituições de ensino foram um dos aspectos indicados como desestimuladores da vida estudantil no período da escola, pois leva em consideração o que interlocutores acima pontuaram: tempo-distância-condições das estradas, ausência de transporte público estudantil. Tais deslocamentos são pontuados em vários momentos da narrativa e constituem um elemento central em toda sua trajetória estudantil (inclusive na faculdade).

Seu relato destaca os desafios do caminho e, principalmente, as dificuldades no ensino médio, período em que o corpo já cansado do trabalho agrícola, precisou conciliar o esforço físico com o deslocamento diário:

Boa parte da minha vida no ensino médio eu tive que me deslocar de bicicleta de Agrovila a Araquém, cerca de uns 15 quilômetros, de segunda a sexta. Quando eu estava no terceiro ano, começou a ter transporte até uma localidade perto de Agrovila (Marfim), então eu passei a ir de bicicleta para lá todos os dias, para pegar o ônibus e chegar no Araquém. Foi difícil, mas foi uma barreira que tive que superar. Hoje tenho a certeza de que se eu tivesse deixado o medo e as dificuldades superarem o meu desejo por ter uma vida melhor, hoje não estaria aqui para contar isso para você (Hélio, 2025).

O esforço diário para chegar à escola e a permanência mesmo diante desse fator traduz o peso e a importância que Hélio atribuía aos estudos e, mesmo submetido às limitações estruturais do meio rural, tempo, transporte, distância – mobilizou estratégias práticas para sustentar o projeto de “ter uma vida melhor”. A bicicleta, instrumento modesto, torna-se metáfora de um movimento mais amplo de superação e reconfiguração das fronteiras entre o entre o possível e o desejado.

Um fator importante marca a trajetória estudantil desse interlocutor. Quando cursou o ensino médio na escola em Araquém, Galba – a quem narro mais acima, já era professora de Sociologia. Hélio, enquanto aluno, passou a nutrir uma profunda admiração pela docente e isso o motivava a ir para a escola. Galba aparece em suas narrativas como alguém que o levou admirar o saber e isso o fez desejar finalizar os estudos. Os dois mantiveram um relacionamento quando findaram a relação professora-aluno e atualmente são casados e têm dois filhos.

A apresentação de uma história de superação estudantil que marcou o seu período escolar (e posteriormente o período em que foi universitário) aparece nas entrevistas e também nas formas de apresentação de si que Hélio torna público em suas redes sociais. Em uma postagem do ano de dois mil e vinte, o interlocutor posta uma imagem clássica que representa a passagem pelo processo de alfabetização, como pode ser verificado na Figura 16, que está logo abaixo:

Figura 16: Print de fotografia representando a alfabetização de Hélio Costa



Fonte: Instagram de Hélio Costa (2020).

A postagem de Hélio é uma forma de “apresentação de si”. De acordo com Goffman (2014), na interação social – e as redes sociais são também interações sociais – o sujeito organiza signos, memórias e afetos para produzir uma imagem socialmente valorizada. Para o autor, “quando um indivíduo se apresenta diante de outros, ele procura controlar a impressão que estes formam dele” (Goffman, 2014, p. 15).

A fotografia e o texto compartilhados por Hélio nas redes sociais, com a afirmação “Para chegar até aqui muitos obstáculos foram superados e muito suor foi derramado”,

produzem uma autoimagem marcada pela narrativa do sacrifício e da superação. O momento inicial de sua trajetória escolar, a conclusão da primeira série, é resignificada como um marco simbólico, um ponto de partida que concentra o esforço e a superação.

O gesto de recuperar essa imagem infantil, o lápis em punho e o cartaz improvisado com a inscrição “1ª série”, é uma forma de reencenar a origem da própria história de mobilidade. Ao escrever que “muito suor foi derramado”, Hélio reconstrói uma narrativa retrospectiva em que o aprendizado é investido de sacrifício e superação. O suor é uma representação do esforço.

Nessa performance pública de memória, a infância é convocada como uma lembrança afetiva e um fundamento da identidade de sujeito vitorioso. O orgulho que transparece na legenda se ancora em uma gramática coletiva da ascensão, em que a educação é apresentada como o caminho legítimo para “chegar até aqui”, ou para “vencer na vida”. Ao agradecer a Deus, aos pais e à esposa, Hélio reafirma a centralidade da família como suporte moral e emocional, reforçando uma dimensão relacional do sucesso que, para ele, só pode ser resultado de um projeto compartilhado.

Assim, a imagem de si que é construída nessa postagem traz o heroísmo cotidiano de um menino que, através de uma experiência de estudos perpassada por dificuldades estruturais, se torna o adulto que hoje reconhece a própria travessia (do ano de dois mil e vinte até o momento atual, Hélio é o procurador Geral do município de Coreaú).

A alfabetização é transformada em símbolo da resistência social, uma forma de inscrever no espaço público das redes sociais uma memória de pertencimento e orgulho de origem. Essa apresentação de si é também uma forma de mobilizar expectativas de um público que ao ver o sucesso, inspira-se nele. Ao mesmo tempo, essa apresentação é atravessada pela minha presença enquanto pesquisadora. Para Goffman, a performance varia conforme o público e o contexto de interação: “o desempenho do indivíduo muda de acordo com a plateia” (Goffman, 2014, p. 67).

Assim, todas as histórias relacionadas a dimensão territorial e familiar, são apresentadas com as suas respectivas estratégias, mas, há muitos mais aspectos trazidos nas narrativas. Uma realidade comum a todos os quatro interlocutores retratados nesse tópico é que conciliaram a vida de estudos na escola com atividades de trabalho vinculadas aos seus núcleos familiares. Os quatro trabalharam na “roça”, como denominam o espaço da atividade produtiva familiar situada no espaço rural. As meninas conciliavam as atividades domésticas

com trabalhos pontuais na roça, já os meninos ficam um maior tempo dedicado ao trabalho na agricultura e pontualmente nas atividades domésticas. Conciliar foi também uma tática!

3.1.2 Pobreza rural e trabalho infantil que travessam as escolarizações

Neste subtópico, articulo a dimensão da pobreza rural com a experiência de pessoas que têm que conciliar trabalho agrícola e escolarização na infância e juventude em Araquém, tomando os relatos de Jânio, Hélio e de outras famílias como expressão de um padrão social mais amplo que atinge os habitantes do meio rural que retrato aqui.

A compreensão da pobreza mobilizada nesta pesquisa dialoga diretamente com a “abordagem das capacidades” desenvolvida por Amartya Sen (2010), para quem a pobreza não pode ser reduzida à insuficiência de renda, mas deve ser entendida como privação de capacidades básicas que restringem a liberdade real dos indivíduos de escolher e conduzir suas próprias vidas. Nessa perspectiva, ser pobre significa viver sob condições que limitam não apenas o consumo material, mas o acesso efetivo a oportunidades fundamentais, como educação, saúde, mobilidade, segurança alimentar e participação social. A renda, embora relevante, é apenas um meio possível para a realização dessas capacidades, e não um fim em si mesma.

Em contextos rurais marcados por desigualdades territoriais, como o semiárido nordestino, essas privações tendem a se acumular, produzindo trajetórias nas quais a infância é atravessada por restrições estruturais que condicionam precocemente as possibilidades de escolarização. A pobreza, assim compreendida, atua como um fator que reduz o horizonte de escolhas desde a infância, tornando o trabalho precoce não uma decisão individual, mas uma estratégia de sobrevivência diante da ausência de condições materiais e institucionais que garantam o direito pleno à educação.

Ao aprofundar essa abordagem, Sen (2010) propõe deslocar o foco analítico dos recursos disponíveis para as condições reais de conversão desses recursos em funcionamentos e capacidades efetivas. Fatores como localização territorial, infraestrutura precária, divisão sexual do trabalho, vulnerabilidade climática e baixa presença estatal interferem diretamente nessa conversão, produzindo desigualdades substantivas que não aparecem nos indicadores puramente monetários. No caso da escolarização, a privação de capacidades se expressa na dificuldade de acesso físico à escola, na necessidade de inserção precoce no trabalho familiar, na limitação do tempo disponível para o estudo e na ausência de ambientes favoráveis à

aprendizagem. A pobreza, nessa chave, não antecede apenas a exclusão educacional, mas se reproduz por meio dela, ao restringir desde cedo a possibilidade de escolha e projeção de futuro dos sujeitos. Assim, a infância rural pobre não deve ser compreendida como um estágio transitório de carência, mas como um momento decisivo de produção de desigualdades duráveis, no qual a escolarização ocorre sob condições estruturalmente adversas, comprometendo a liberdade substantiva dos indivíduos de definir seus próprios percursos.

Todos os interlocutores dessa pesquisa são constituintes de grupos familiares que, pelo menos até o início dos anos dois mil vivenciaram situações de precariedade econômica e vulnerabilidade social, materializando infâncias vividas sob condições de restrições de bens, serviços e com atividade laboral em concomitância com as desafiadoras condições de estudos.

As experiências individuais que trago aqui não podem ser lidas como exceções biográficas ou como resultado exclusivo de escolhas familiares. Elas se inscrevem em um contexto estrutural de desigualdade que atravessa o território e condiciona as possibilidades de vida das famílias rurais. Para situar empiricamente esse pano de fundo, recorro aos indicadores socioeconômicos do município de Coreaú apresentados na Tabela 6, que permitem dimensionar a incidência da pobreza e da desigualdade. O IBGE não produz informações desagregadas em escala distrital e os dados apresentados referem-se ao município de Coreaú, portanto, não capta as especificidades do distrito de Araquém, mas são utilizados como referência contextual para situar as trajetórias analisadas.

Tabela 6: Mapa da Pobreza e de desigualdade Coreaú 2003

Indicador	2003	Unidade
Incidência da pobreza	61.71	%
Limite inferior	55.44	%
Limite superior	67.97	%
Incidência da pobreza subjetiva	67.53	%
Limite inferior	62.03	%
Limite superior	73.03	%
Índice de Gini	0.44	
Limite inferior	0.40	
Limite superior	0.47	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003 (IBGE)

A incidência da pobreza, que alcança 61,71% da população, revela que mais da metade dos habitantes vivia sob condições de privação material, indicando que a pobreza não era um fenômeno residual ou marginal. A incidência da pobreza subjetiva, superior à pobreza

medida por critérios objetivos, alcançando 67,53%, sugere que a percepção social da privação era ainda mais extensa do que aquela captada pelos indicadores monetários. Isso indica que, para além da renda, as famílias vivenciavam restrições cotidianas relacionadas ao acesso a serviços, infraestrutura, segurança econômica e perspectivas de futuro. O índice de Gini de 0,44 desigualdade elevada na distribuição de renda, o que é especialmente significativo em um município de pequeno porte, onde as assimetrias tendem a ser mais visíveis e sentidas. Esse nível de desigualdade indica que a pobreza coexistia com fortes concentrações de renda, produzindo um cenário em que oportunidades e recursos eram distribuídos de forma altamente seletiva. Tomados em conjunto, esses indicadores permitem compreender que as experiências de trabalho precoce, escolarização intermitente e vulnerabilidade social narradas pelos interlocutores não são fruto de decisões isoladas ou de falhas individuais.

Araquém e seus arredores – a exemplo dos povoados já citados: Riacho Fundo, Povoado do Rio Juazeiro, Cunhassú, Agrovila – conviveram historicamente com a precariedade de estradas vicinais, que dificultavam e em certa medida ainda dificultam tanto o deslocamento cotidiano dos moradores quanto a possibilidade de transporte da produção agrícola para os núcleos urbanos.

Kageyama e Hoffmann (2006) também lançam mão da ideia de que a pobreza seja analisada como “privação de bens essenciais, cuja disponibilidade depende em parte de gastos públicos” e demonstram que o Nordeste rural permanece como um dos grandes “depósitos” da pobreza no país. Dedecca (2015), por sua vez, considera uma abordagem multidimensional da pobreza rural, incorporando, entre outros elementos, a inserção no mercado de trabalho, a renda familiar, o acesso à terra, à educação, bem como as condições de vida e de moradia. Nessa chave, a pobreza aparece como resultado direto de um modelo de desenvolvimento rural excludente, baseado na modernização conservadora da agricultura, que ampliou a concentração de renda e deixou uma vasta “população sobrando”, os “pobres do campo”, nas palavras de Graziano da Silva (1983), à margem das necessidades de acumulação do sistema agroindustrial.

No interior desse universo, a literatura sobre campesinato e agricultura familiar tem mostrado que as famílias classificadas como “pobres do campo” são aquelas que dispõem de áreas exíguas, muitas vezes inferiores a dez hectares, com baixíssima renda monetária, dependentes de programas de transferência de renda e com acesso precário a serviços básicos (saúde, saneamento, educação, transporte). Wanderley (2014), chama atenção para o fato de que, embora frequentemente tratada como “franja periférica”, essa população é constituída

por agricultores que afirmam sua condição camponesa e desenvolvem estratégias de sobrevivência baseadas na produção de subsistência e na forte articulação entre terra, família e trabalho.

Em Araquém, os relatos de Jânio condensam muitos desses elementos estruturais. Filho de agricultores, ele cresceu em um sítio encravado em terras do avô, onde quatro núcleos domésticos de uma mesma família cultivavam em conjunto uma área relativamente pequena, combinando roçados de milho, feijão e arroz com a criação de pequenos animais como galinha, cabra e porco. A produção era destinada prioritariamente à alimentação da família e, somente “quando o inverno era bom e a colheita era farta” (Jânio, 2012), comercializava-se algum excedente para comprar o essencial que não era produzido pela família.

Hélio também iniciou as atividades agrícolas ainda criança, acompanhando o pai e os irmãos na roça, mas diferente de Jânio, a unidade produtiva era da família nuclear somente. Não lembra ao certo a idade de sua inserção, mas afirma que “foi muito cedo”, pois, segundo ele, os filhos começavam a ir para o campo “logo que aprendiam a andar” (Hélio, 2023). Essas atividades, que se estenderam por muitos anos de sua vida, não eram remuneradas. No caso de Hélio, o pai enfatizava a importância de trabalhar para alimentar a família e achava que não compensava trabalhar na agricultura para os outros, uma fonte alternativa para serem remunerados para além de garantirem a própria alimentação.

Essa realidade Hélio me leva a afirmar que a agricultura praticada por ele e seu grupo familiar se aproxima da definição de “produção para o autoconsumo”, uma categoria de análise no seio da agricultura familiar que é debatida por Grisa e Schneider (2008) nos seguintes termos:

A produção para o autoconsumo, também denominada mínimo calórico, mínimo alimentar vital, consumo doméstico e, popularmente, produção “pro gasto”, é definida como a parcela da produção produzida pela família e destinada ao seu consumo. É equivoco estereotipar esta produção como residual, ou ainda associar a quantidades pequenas e produtos incompatíveis com os padrões de qualidade dos mercados. **O que a caracteriza é o seu valor de uso para os membros da família.** (Grifo meu)

Essa perspectiva permite compreender a produção familiar para o autoconsumo não como um resquício arcaico da economia rural, mas como uma forma racional e socialmente estruturada de reprodução da vida. Ao enfatizar que o que define essa produção é o valor de uso e não o valor de troca, o autor desloca o olhar do mercado para o cotidiano da família trabalhadora, mostrando que a lógica da produção “pro gasto” está orientada por necessidades concretas e pela autonomia relativa do grupo doméstico diante do mercado. A

família de Hélio, Galba, Fábio, Joziane e Maria também praticam o modelo de agricultura familiar para o autoconsumo, a qual assegura a base material da sobrevivência em um contexto de pobreza estrutural e instabilidade climática.

Ainda que não gere renda monetária, essa produção para o autoconsumo representa uma forma de segurança alimentar e simbólica durante uma fase significativa da vida dos sujeitos, pois reafirma a capacidade da família de prover seu próprio sustento e manter-se na terra agenciando a vida e suas possibilidades de mudança.

Já a família de Jânio, é a única dentre o grupo dos interlocutores que habita a terra do patriarca (o avô) nucleando a atividade produtiva e estabelecendo uma produção mais coletiva que, em termos gerais, consegue fazer alguma troca de produtos para suprir necessidades adicionais. Como Jânio afirma, “a gente planta pra alimentar a família... o que sobra vende pra comprar o que não dá pra produzir”, sintetizando um *ethos* que combina trabalho e autonomia alimentar para subsistência. Assim, o modelo de agricultura familiar de Jânio é o da agricultura de subsistência. Ambas contrastam com o modelo de produtividade capitalista que mede o valor da produção pelo excedente comercializável, mas é importante ressaltar que a agricultura para autoconsumo difere da agricultura de subsistência. Como afirma Schneider (2008):

produção para o autoconsumo e produção para subsistência não são sinônimos, como corriqueiramente é utilizado. De acordo com Garcia Jr. (1983, p. 16), os camponeses organizam a unidade familiar visando fundamentalmente atender sua subsistência, isto é, “(...) aquilo que é socialmente necessário para a reprodução física e social do trabalhador e de sua família”. Para tanto, os camponeses cultivam vários produtos nos roçados, hortas e pomares, mantém a produção de animais domésticos e, em alguns casos, utilizam-se da caça, pesca e coleta. Uma parte dos alimentos obtidos é destinada ao autoconsumo, outra às relações de trocas onde se adquirem outros bens necessários. Destarte, produção para a subsistência é mais ampla que autoconsumo. Enquanto este pressupõe somente o que é consumido pela família, aquela envolve ainda a produção destinada à circulação mercantil, a partir da qual são adquiridos recursos igualmente importantes

Para famílias como a dos interlocutores que dão voz a esse texto, tanto a autoprodução quanto a subsistência são atos de resistência em um contexto de privações. Garantir o autoconsumo ou a subsistência gera uma certa autonomia alimentar e não deixa de ser um modo de garantir a continuidade do grupo e de sustentar um projeto moral de vida baseado no esforço e na honra do trabalho – enfatizando que a dimensão moral é agenciada muito mais pelos pais dos interlocutores e que todos colocam em seus discursos que o trabalho na agricultura foi importante para “valorizar a vida”, mas todos os interlocutores o tomam como um trabalho penoso e não desejam reproduzi-lo. Nesse sentido, a produção “pro gasto”

não é marginal nem ineficiente, é antes uma estratégia de reprodução social e cultural, inscrita nas relações de reciprocidade, no pertencimento à terra e na economia moral do campesinato nordestino e age como uma tática de resistência.

Todos eram crianças quando iniciaram as atividades na roça, o que na maioria das vezes, aconteceu antes do primeiro contato com a escola. Hélio narra que no início, a experiência tinha aparência de brincadeira: “A gente acompanhava o pai, mas não pegava pesado. Parecia diversão, mas já estava aprendendo a lidar com a terra”. Com o tempo, “Virou compromisso, e, querendo ou não, a gente tinha que ajudar o pai. Eu odiava! É um trabalho duro, pesado, de sol e chuva, e a gente só pensava em mudar de vida” (Hélio, 2012). O interlocutor reconhece que seus pais nunca o colocaram para trabalhar “por mal”, mas por necessidade: “Era o único jeito de sustentar a família”. Nesse contexto, a infância não é vivida como tempo de lazer ou formação exclusiva, mas como etapa de contribuição à economia doméstica.

A infância e a juventude de Hélio, Jânio, Fábio, Galba, Joziane, Maria assim como a de muitos atores do mundo rural, foram marcadas pela alternância entre a roça e a escola. De famílias distintas e de territórios distintos, há uma recorrência em suas trajetórias: pela manhã, trabalhavam com os pais na agricultura e à tarde, frequentavam as aulas. É certo que há uma configuração pautada por questões de gênero: os trabalhos realizados por Joziane, Galba e Maria eram mais pontuais, pois eram semanais, mas não eram todos os dias.

Na memória desses interlocutores, a escola representava um refúgio diante da exaustão física. Como afirma Hélio: “Estar na sala de aula era como estar no paraíso. Era melhor estudar um turno do que passar o dia inteiro na roça” (Hélio 2012). Jânio, por sua vez, expressa:

Eu era preguiçoso pra roça. Nunca gostei porque achava que além de ser um serviço muito pesado, serviço braçal, era um serviço que ao mesmo tempo em que me desestimulava a estudar, porque é muito cansativo, tanto no sentido físico como mental, ao mesmo tempo me estimulava a estudar para sair dele. É muito trabalho para pouca renda e a gente é muito desvalorizado, então, ir para a escola era uma boa alternativa para ter um outro momento, brincar, conversar, fazer outras coisas. (Jânio, 2012)

O esforço físico deixava marcas: “Depois de quatro horas levantando enxada, foice, pá, o corpo ficava esgotado, e isso afetava a mente”, diz Hélio (2012). A conciliação entre trabalho e estudo, como se observa em outros interlocutores de Araquém, revela uma extrema vulnerabilidade para as crianças e a materialidade do esforço cotidiano que sustenta o projeto de ascensão via educação, mesmo em meio à precariedade e à pobreza.

É nesse contexto de pobreza persistente sustentado por décadas que se insere o trabalho precoce de crianças em idade de escolarização na agricultura. Neves (2015), analisa o trabalho infantil no meio rural como um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional da pobreza. Para a autora supracitada:

O isolamento relacional se reproduz entre gerações, transformando a pobreza num legado. A transmissão intergeracional da posição precária adquire maior expressividade no caso das famílias que se valem do trabalho remunerado (direta ou indiretamente) dos filhos durante a infância (Neves, 2015).

É importante salientar que em contextos de trabalho infantil, as crianças são socializadas naturalizando “os limites sociais como modo de estar no mundo” e acumulam as desvantagens da desqualificação. Porém, no caso dos sujeitos de Araquém que aqui são investigados, o que se assiste é a uma transição em que a reprodução da agricultura como atividade laboral vai perdendo lugar para atividades laborais que se alcançam via escolarização, assim, em cada trajetória, há uma ruptura.

Por um lado, à época que os interlocutores vivenciaram a fase escolar, entre os anos noventa e início dos anos dois mil, os pais não podiam e não queriam abrir mão da inserção dos filhos na agricultura, pois como afirma Galba “todos tinham que contribuir porque na roça é trabalho demais e precisa de mão de obra dos filhos, mesmo que sejam mulheres (depois isso muda)” (Galba 2021). Por outro lado, há nos pais uma negação da reprodução da atividade agrícola para o futuro dos filhos e em todos os relatos, a família figura como principal incentivadora dos estudos para uma mudança de vida, a exemplo de Jânio que afirma:

Eles diziam bem assim: ‘vocês têm de estudar porque nós não temos muito a dar a vocês e vocês estão vendo aqui todo dia que a vida é difícil. Eu quero que vocês tenham o que eu não tive, eu quero dar a vocês o que meus pais não me deram’. Com todas as dificuldades, foram eles que mais incentivaram a gente a estudar” (Jânio, 2011).

Essa fala de Jânio é elucidativa de um pensamento mais coletivo em relação ao valor dos estudos, pois tanto representa valores repassados pelas famílias dos outros interlocutores, como considero que representa um pensamento coletivo que está associado a um dos fatores (mas não de forma determinante) que justifica tantos moradores jovens de Araquém ingressando no ensino superior, bem como na consequente mudança na configuração de Araquém que atualmente não é mais eminentemente agrícola. Enfatizo que estou pontuando apenas como um dos fatores, pois compreendo que a reconfiguração do modo de vida e da economia local em Araquém guarda conexões com uma configuração social

maior em que incidem as políticas nacionais – principalmente com os programas de distribuição de renda, estaduais, municipais, a transformação do ideal de modernização, dentre outras coisas que ao longo do trabalho vão sendo gradativamente debatidas.

As narrativas dos sujeitos de Araquém ilustram de maneira eloquente essa ambivalência. Ao relembrar os percursos de estudo x trabalho, enfatiza-se sob diferentes maneiras nas diferentes vozes, que tais atividades não eram vividas como exploração, mas como “forma de enfrentar as dificuldades” e “aprender a ser um homem honesto”. No entanto, quando articulada às condições objetivas de vida como o contexto de renda irregular, ausência de proteção social, doenças decorrentes do esforço físico, como o pai de Jânio que afetado fisicamente pelas penúrias da agricultura, que só passa a receber auxílio-doença décadas depois do aparecimento dos sintomas que o fragilizava, essa experiência se aproxima fortemente daquilo que Neves (s/a) descreve como pobreza enquanto legado, produzida pelo uso sistemático da força de trabalho de crianças e jovens em contextos de extrema precariedade.

Ao discutir o termo “trabalho infantil”, Neves (s/a) o qualifica como símbolo do não reconhecimento de determinadas atividades produtivas penosas, realizadas por crianças e adolescentes, e lembra que essas atividades são interditas pela legislação por comprometerem “a continuidade do processo de formação do ser adulto”, que envolve o desenvolvimento físico, social, moral e profissional. No caso rural, porém, essa condenação jurídica e política convive com a permanência de práticas que integram o trabalho das crianças à rotina produtiva familiar, muitas vezes sob a forma de “ajuda”, o que torna mais complexa a fronteira entre socialização pelo trabalho e exploração infantil. Neves (2008) estuda as vulnerabilidades do trabalho infantil rural numa perspectiva muito diferente da realidade dos sujeitos dessa pesquisa, pois ela trabalha com o trabalho infantil na agroindústria, que mobiliza um fator de exploração mais visível: a renda. Aqui, o trabalho infantil vai aparecendo como ajuda.

Do ponto de vista da trajetória escolar, a conciliação entre trabalho e estudo assume a forma de uma alternância cotidiana entre roça e escola. Entre o cansaço físico, o tempo gasto no deslocamento e a imprevisibilidade das demandas agrícolas, o estudo tinha de ser acomodado após a jornada de trabalho. Essa mesma lógica aparece na biografia de Hélio, que, além do trabalho na agricultura familiar, relata que “boa parte da vida no ensino médio” fez deslocamentos diários de cerca de quinze quilômetros de bicicleta, entre a Agrovila e Araquém, para frequentar a escola, e, posteriormente, pedalava até uma localidade

intermediária para alcançar o transporte escolar. Ele sintetiza essa experiência dizendo que foi “uma barreira” que precisava ser superada, e associa diretamente a persistência nos estudos ao desejo de “ter uma vida melhor”, contrapondo “medo e dificuldades” ao investimento no futuro profissional.

Esses relatos dialogam com os estudos sobre juventude rural e agricultura familiar. Weisheimer afirma que os jovens agricultores familiares são aqueles que pertencem a uma unidade doméstica que também funciona como unidade de produção, de modo que o traço distintivo de sua condição juvenil é justamente a participação no “processo de trabalho familiar agrícola”. Nessa configuração, a entrada precoce no trabalho implica para além da fragilização das infâncias, um encurtamento do tempo socialmente reconhecido como “juventude”, o que Frigotto (ano) denomina processo de “adultização” antecipada dos jovens das classes trabalhadoras, intensificado no meio rural pela necessidade de participação desde cedo nas atividades agrícolas.

Como mostra Weisheimer (ano), esses jovens enfrentam barreiras objetivas para projetar outras formas de inserção social: dificuldades de acesso à terra, à renda e a recursos produtivos, baixa autonomia sobre as decisões do estabelecimento e relações patriarcais que limitam o espaço para seus próprios projetos, especialmente no caso das mulheres. Em Araquém, essa assimetria aparece quando Jânio relata que ele, o irmão, o pai e a mãe dividiam o cultivo da terra, enquanto a irmã, mais nova, era “poupada” da roça e responsabilizada pelas tarefas domésticas. A palavra poupar, recorrente em suas falas, revela simultaneamente o reconhecimento do caráter penoso do trabalho agrícola e a reprodução de uma divisão sexual do trabalho que distribui esforços e oportunidades de forma desigual. Esse fator da menor inserção das meninas no trabalho agrícola pode ser associado a realidade de que mais mulheres que homens interrompem a lógica familiar na agricultura para buscar escolarização prolongada.

Se, de um lado, a alternância entre roça e escola produz efeitos negativos evidentes sobre a escolarização, cansaço, dificuldade de acompanhar conteúdos, risco de reprovação e de distorção idade-série, de outro, as narrativas dos interlocutores demonstram que ela constitui o solo a partir do qual os sujeitos elaboram projetos de futuro. Muitos dos interlocutores integram, em seus discursos, o orgulho de “ter vencido as etapas mais difíceis” apesar das adversidades e isso vai aparecer em outras etapas deste texto. A experiência de trabalho duro na infância é ressignificada como prova de perseverança e superação, servindo de contraste para o lugar que conseguiram ocupar enquanto diplomados universitários. Nesse

sentido, a conciliação trabalho com estudo não é apenas uma adaptação compulsória às condições materiais que são adversas, mas também uma forma de resistência frente à pobreza estrutural, no interior da qual a educação é mobilizada como possibilidade de ruptura com a reprodução da agricultura enquanto destino social.

Se por um lado a teoria de Bourdieu (2008) nos leva a ver a escola como engrenagem da reprodução das desigualdades, por outro o material empírico mostra que, para filhos de agricultores pobres, a escola também se inscreve como alternativa subjetivamente construída para “sair da roça” e tentar interromper a transmissão intergeracional da pobreza rural. A teoria de Bourdieu é extremamente necessária para compreendermos que por trás da ideologia da meritocracia de capacidades individuais, a instituição escolar funciona como espaço privilegiado de reprodução e legitimação das desigualdades, convertendo diferenças de origem social em diferenças de desempenho, tratadas como se fossem fruto exclusivamente de “dons individuais” e esforço pessoal, pois a escola valoriza e cobra dos alunos a cultura das classes dominantes.

Porém, como filhos de agricultores, os interlocutores não chegam à escola como indivíduos “abstratos”, mas como sujeitos socializados e socialmente constituídos, portadores de uma bagagem de capitais (econômico, social e, sobretudo, cultural) profundamente desigual em relação às expectativas escolares. Na perspectiva de Bourdieu, os alunos trazem incorporado um conjunto de disposições e recursos herdados da família representados pelo autor como um *habitus* de classe que os coloca em condições mais ou menos favoráveis no “mercado escolar”. No caso das famílias pobres imersas na agricultura para autoconsumo ou subsistência, o capital cultural escolarmente valorizado é escasso. As experiências acumuladas de “fracasso” e a falta de perspectiva quanto ao retorno dos estudos para a geração dos pais dos interlocutores tenderiam a produzir aspirações pessimistas, com baixo investimento sistemático na escola, mas as trajetórias dos sujeitos pesquisados vão na contramão dessa realidade. São trajetórias de “sucesso escolar nos meios populares” que seriam vistas como “improváveis, na acepção de Bernard Lahire (1997), o qual critica os limites de uma leitura excessivamente determinista de Bourdieu, e afirma que há um conjunto de fatores que produzem variações importantes nas disposições diante da escolarização, de forma que a transmissão da herança cultural é sempre um processo incerto, feito de aproximações e distanciamentos, de adesões e recusas, no qual os filhos também trabalham ativamente a herança recebida, o que nas palavras de Guiddens (2008) seria a agência dos indivíduos diante dos fatores estruturais.

Os pais reorganizam a vida doméstica para que os filhos “não precisassem passar a vida toda na roça” e sustentaram a atividade agrícola por muito tempo, mas a ruptura dos filhos, por sua vez, também impacta no reposicionamento dos pais que passam a viver em outras condições. Atualmente, todos os pais recebem aposentadoria rural. Dos entrevistados, a mãe de Galba recebe o benefício e mora com a filha em Araquém sem custear a manutenção do lar e em condições completamente diferentes da época da infância de Galba. Os pais de Jânio, também beneficiários da aposentadoria rural, continuam na atividade agrícola para subsistência, mas com todos os filhos no mercado de trabalho, é auxiliado das mais diversas formas, seja com melhorias na estrutura da casa, seja com destinação de recursos para complementar a renda em condições mais confortáveis. O investimento educacional de um membro representa a esperança de ascensão para o grupo e o estudo é vivido não apenas como um projeto individual, mas como uma “metamorfose compartilhada” (Velho, 1999), resultado da capacidade das famílias rurais de mobilizar os recursos simbólicos e materiais de que dispõem para ampliar seu campo de possibilidades.

Assim, quando afirmo que a escolarização aparece como alternativa para romper a reprodução da agricultura enquanto destino, não estou sugerindo que a escola, em si, garanta a saída da pobreza rural ou a ruptura automática com o mundo camponês. O que observo, à luz de Bourdieu e de seus críticos, é que, no interior de condições objetivas profundamente desfavoráveis, alguns grupos familiares de Araquém ampliam o escopo do possível e constroem projetos educativos que tensionam o *habitus* herdado. Eles passam a imaginar para os filhos um futuro que não se limita ao campo, atribuindo ao diploma escolar um valor simbólico e prático capaz de reordenar as expectativas em relação ao trabalho e ao lugar ocupado na estrutura social.

Em termos bourdieusianos, poder-se-ia dizer que essas famílias, ainda que inseridas nas classes populares rurais, redefinem suas estratégias de investimento escolar e produzem o que Lahire (1997) denomina “trajetórias improváveis” representadas por jovens que, contra a lógica estatística da reprodução, percorrem percursos longos de escolarização e alcançam o ensino superior. Do ponto de vista desses sujeitos, a universidade deixa de ser um espaço inacessível e passa a figurar como horizonte concreto de mobilidade, mesmo que parcial e incerta. A escolarização reconfigura a condição camponesa permitindo que se produza uma nova posição social, de “filho de agricultor com diploma”, na qual a experiência da roça se converte em memória moral e a formação universitária em aposta de futuro. O

estudo figura como caminho para negociar, tensionar e desestabilizar a reprodução da agricultura como único destino possível.

3.2 Trocando a enxada pela caneta: expectativas de ascensão e sucesso escolar

O sucesso escolar aqui é um acontecimento social, um gesto de resistência que se inscreve nas brechas da pobreza, nas disposições familiares e nas expectativas que o território, mesmo vulnerável, ainda sustenta sobre o valor do estudo. Cruzam-se pobreza rural e esperança, trabalho e escola, tradição e projeto de futuro, desenhando a experiência singular.

Observei que, para as famílias de Araquém, o ensino médio representou uma fronteira simbólica na medida em que, alcançá-lo foi também ultrapassar o limite imposto pelas gerações anteriores e, por isso, concluir essa etapa de escolarização foi vivenciado como um sucesso não só pelo reconhecimento formal de conclusão da escolarização, mas também porque foram além de seus pais e havia nisso um reconhecimento moral. Terminar a escola já é uma das etapas de “vencer na vida”, expressão recorrente nas entrevistas, dita com orgulho, mas também com a consciência de que a vitória é frágil e conquistada contra as probabilidades. De “improváveis” Lahire (1997), transitam para vencedores.

A ideia de “estudar para vencer na vida” expressa uma racionalidade utilitarista que atribui valor à educação e ao sujeito sobretudo a partir de sua capacidade de produzir inserção no mercado de trabalho, ascensão ocupacional e reconhecimento institucional. Nessa perspectiva, a importância do estudo e do que aprende é medida pela posição social alcançada, pelos cargos ocupados e pela estabilidade econômica obtida, subordinando a formação ao critério da funcionalidade econômica. Essa lógica alimenta o sentimento de que os sujeitos que se percebem na necessidade de “vencer” são perdedores. Trata-se de uma concepção que hierarquiza os sujeitos a partir de sua produtividade e reduz a educação a um instrumento de mobilidade individual.

Lahire chama atenção para o fato de que compreender o sucesso escolar entre sujeitos oriundos dos meios populares exige deslocar o olhar da exceção para o processo. Não é sobre entender “quem vence”, mas “como e com que apoio esse êxito se constrói”. Nas trajetórias que acompanhei, a persistência na escola é sustentada por uma rede de interdependências familiares e comunitárias que compõe o que chamo de moral do esforço escolar. Trata-se de uma lógica profundamente enraizada na ética do trabalho, onde o estudo é assimilado como uma extensão do labor cotidiano – diferente da roça e projetado como

menos penoso se fosse uma atividade exclusiva em seus dias, mas também muito forçoso por todas as condições em que se realiza.

Em muitas falas, o verbo “trabalhar” substitui ou acompanha “estudar”. “Trabalhei muito pra terminar o ensino médio” (Hélio, 2012), “Trabalhava de dia e estudava de noite” (Fábio), dizem eles. O estudo na etapa da escola é economicamente improdutivo, não gera capital, mas é uma prática moralmente valorizada e a escolarização prolongada é interpretada como conquista que confere valor àqueles que persistem.

Hélio (2025), por exemplo, afirmou:

O mais difícil foi no ensino médio: passava o dia trabalhando, pedalava quinze quilômetros pra ir para a escola e lá era outro cansaço, porque o trabalho lá também era grande. Era cansativo, mas era também o meu jeito de sair daquela vida e depois, mesmo difícil, eu comecei a gostar mais da escola porque me apaixonei pela professora que hoje é minha esposa [Galba], aí, eu queria dar orgulho ao meu pai e mostrava que o estudo também é um trabalho, mas também queria dar orgulho à Galba sendo um bom aluno. Quando eu quase desistia, tomei gosto novamente pela escola e a admirava tanto que via nela uma inspiração” (Hélio 2025).

O relato de Hélio sintetiza, de modo exemplar, as condições sociais e simbólicas que produzem o sucesso escolar na realidade empírica estudada. Seu percurso revela que a permanência e a valorização da escola, em contextos de vulnerabilidade territorial e econômica, não decorrem apenas de um impulso individual, mas da articulação entre disposições morais, vínculos familiares e afetivos, e a ressignificação simbólica do estudo como forma legítima de trabalho e ruptura. Na apresentação da narrativa, o valor da escola não reside apenas no diploma, mas no reconhecimento social do sacrifício: “pedalar quinze quilômetros”, “vencer o cansaço”, são provas de que não foi fácil, mas houve mérito.

A experiência de Hélio também confirma a leitura de Lahire (1997) sobre o sucesso improvável nos meios populares, onde a persistência escolar é resultado de configurações familiares e morais que mobilizam suportes invisíveis, o incentivo dos pais, a admiração pelos professores, o desejo de reconhecimento. A escola figura como espaço de continuidade afetiva e moral e o relacionamento com a professora que posteriormente torna-se sua esposa e com quem Hélio divide os dias até hoje, impulsiona o desejo de seguir o projeto de escolarização.

Há em alguns discursos dos sujeitos pesquisados a capacidade de projetar futuros possíveis sem romper integralmente com o território de origem. O estudo é percebido por Hélio como “travessia e reconfiguração”, um meio de ascender socialmente e, ao mesmo tempo, de revalorizar o próprio rural como espaço que é passível de ser transformado. Mesmo

quando a escola é distante, não há transporte e o tempo é escasso, o desejo de “ir até o fim” é alimentado pela crença de que o estudo é um caminho legítimo de valorização social.

Tem-se, com a conclusão do ensino médio, uma credencial que amplia o campo de possibilidades dos sujeitos pesquisados. Como afirma Joziane (2025), “quando peguei o diploma do ensino médio, senti que podia mais. Pensei: agora posso tentar uma faculdade, posso ter um emprego. Foi quando comecei a sonhar em fazer uma faculdade”. É interessante perceber como os sujeitos não tomam a finalização do ensino médio como um rito de encerramento, mas sim como “rito de passagem” que marca o ingresso em outra temporalidade reconfigurando o projeto na perspectiva de prolongar ainda mais os estudos.

O “projeto de vida”, tal como formulado pelos interlocutores desta pesquisa, não pode ser entendido como um plano individual livremente escolhido, mas como uma construção social situada, produzida no interior de campos de possibilidades historicamente delimitados. Em diálogo com Gilberto Velho (1997), o projeto de vida é sempre elaborado a partir das condições objetivas e simbólicas disponíveis aos sujeitos, sendo atravessado por expectativas sociais, limites materiais e redes de interdependência. Ele não é uma projeção abstrata de futuro, mas uma forma de organizar a experiência presente a partir do que é percebido como possível. Nesse sentido, o projeto possui “dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou das mudanças no seu campo de possibilidades”

Há uma aposta socialmente construída, sustentada pela escola como espaço de ampliação simbólica do horizonte de futuro, ainda que inserida em condições marcadas pela pobreza rural e pela instabilidade material. Leão, Dayrell e Reis (2011) demonstram que, para jovens das camadas populares, o projeto de vida está profundamente articulado à escolarização, sobretudo ao ensino médio e à expectativa de ingresso no ensino superior, que passam a operar como promessas de mobilidade social. Como afirmam os autores, essa perspectiva constitui uma novidade histórica, pois “diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, os jovens passam a vislumbrar essa possibilidade, o que não ocorria na geração de seus pais”.

É importante salientar que não apenas um desejo individual, mas uma transformação estrutural nas oportunidades educacionais, que permite aos sujeitos imaginar trajetórias distintas das vividas por suas famílias. No caso de Araquém, concluir o ensino médio não representa encerramento, mas inauguração de uma nova temporalidade, na qual a universidade passa a integrar o campo do pensável.

Como indicam Leão, Dayrell e Reis (2011), o projeto de vida juvenil é fortemente mediado pela expectativa de inserção produtiva e pela busca de mobilidade social. Essa associação, embora legítima em contextos de vulnerabilidade, revela a presença de uma gramática utilitarista que converte a educação em instrumento de funcionalidade econômica. Contudo, os próprios dados da pesquisa mostram que o projeto de vida não se esgota nessa lógica. A família aparece como instância central de sustentação moral e simbólica do percurso escolar, funcionando tanto como motivação quanto como suporte concreto para sua realização. Para os autores supracitados, “a família ocupa lugar central na formulação e na concretização dos projetos de vida dos jovens”. Em Araquém, estudar é também uma forma de retribuir simbolicamente os sacrifícios familiares, de produzir orgulho e de reafirmar pertencimento. O projeto de vida, assim, não é apenas orientado para o futuro profissional, mas para a manutenção de vínculos afetivos e para a construção de reconhecimento moral no interior da comunidade.

Como evidenciado no texto analisado, o acesso a políticas educacionais e de permanência estudantil foi decisivo para que jovens das escolas públicas passassem a projetar o ensino superior como alternativa real. O projeto de vida, portanto, é inseparável das condições históricas de acesso à educação e das mediações institucionais que tornam a universidade uma possibilidade concreta. Assim, o projeto de vida articula três dimensões fundamentais: (1) uma dimensão estrutural, ligada às condições objetivas de acesso à educação; (2) uma dimensão moral, sustentada pela ética do esforço e do sacrifício; (3) uma dimensão simbólica, que produz reconhecimento, dignidade e pertencimento.

Dito isso, é preciso pensar como as políticas educacionais disponíveis no campo de possibilidade dos sujeitos.

3.3 A universidade: políticas de acesso

3.3.1. Universidade, colonialidade e elitização histórica do saber

Ao tratar da passagem do ensino médio à universidade, parto do entendimento de que o ingresso no ensino superior, especialmente para jovens oriundos dos meios populares e do meio rural, não pode ser explicado apenas por escolhas individuais ou méritos pessoais de quem muito se esforçou, mas por condições estruturais e políticas que, em determinado contexto histórico, tornaram possível a ampliação do acesso e a diversificação dos perfis

estudantis. Como já mencionado, a universidade figura como um campo de possibilidades (Velho, 2003), socialmente construído e desigualmente distribuído, no qual as políticas de incentivo à estruturação da Universidade Estadual Vale do Acaraú e as políticas públicas como o REUNI, o Prouni, o FIES e as ações afirmativas, funcionaram como dispositivos de abertura. Minha análise, portanto, parte das condições objetivas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro para, em seguida, desenhar as particularidades das trajetórias de chegada desses jovens de Araújo.

Ao iniciar esta discussão, é necessário situar historicamente o processo de formação e territorialização do ensino superior no Brasil, o qual é profundamente eurocentrado, e consolidou a universidade como instrumento de reprodução de um Brasil subalterno em relação à metrópole portuguesa. Desde o período colonial, a estrutura educacional foi desenhada para assegurar a dependência intelectual e política das colônias, reservando à metrópole o monopólio do saber legítimo e relegando à colônia uma condição periférica no circuito do conhecimento. A ausência de universidades por mais de três séculos não se deveu a um acaso no curso da história, mas a uma estratégia deliberada de controle, pois ao restringir a produção de saber, restringia-se também a circulação de ideias e o exercício da autonomia.

Quando finalmente instituída, a universidade brasileira foi moldada à imagem das instituições europeias, voltada à formação de elites administrativas e intelectuais aptas a reproduzir os valores, as hierarquias e a racionalidade da metrópole. Como analisou Pierre Bourdieu (1998), o sistema de ensino, e podemos citar que a universidade por excelência, constitui um dos mais eficazes mecanismos de reprodução social. Assim, o ensino superior brasileiro consolidou-se como um espaço de distinção, social e territorialmente concentrado, distante da pluralidade cultural e das condições concretas do país.

Essa herança colonial se inscreve nas formas de produção e validação do conhecimento. Ela persiste nos currículos, nas práticas acadêmicas e nas hierarquias simbólicas que opõem centro e periferia, urbano e rural, erudição e saber popular, ciência e senso comum, Europa e colônia. Azevedo (1971) ressalta que, durante todo o período colonial, não houve qualquer tentativa efetiva de implantação de universidades, mantendo-se o Brasil sob uma rígida dependência da Universidade de Coimbra. Enquanto a Espanha disseminou universidades em suas colônias, sendo vinte e sete à época da independência, Portugal optou por centralizar a formação superior em seu próprio território.

A decisão de não criar universidades em território colonial era um gesto de poder e subordinação. Como aponta Villalta (1997), documentos históricos da coroa portuguesa explicitam essa intencionalidade, defendendo a necessidade de preservar “os vínculos que sustentavam a dependência” das colônias. Assim, o acesso à formação superior era totalmente restrito àqueles que podiam atravessar o Atlântico e delineava as fronteiras elitistas, raciais e territoriais do ensino superior, associando saber, privilégio e deslocamento. Era preciso partir para aprender, partir para ascender, reforçando a lógica colonial de que o conhecimento e o poder residiam no centro, o que estamos tentando combater até hoje.

As primeiras instituições de ensino superior surgiram apenas com a chegada da família real portuguesa, em 1808, quando foram criadas as academias médico-cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro, precursoras das atuais faculdades de Medicina, além das escolas militares e de engenharia destinadas à administração e defesa do Império. Desde então, como observou Azevedo (1971), a universidade no Brasil se manteve a serviço de um projeto estatal de reprodução de elites.

Mendonça (2000) identifica nesse processo um modelo político-pedagógico elitista e territorializado, caracterizado pela homogeneização do conteúdo, pela centralização do poder acadêmico e pelo deslocamento físico e simbólico que o acesso ao saber formal impõe. O território não é apenas um lugar, mas uma condição social e epistemológica.

Essa cartografia desigual do saber fez da universidade um filtro de legitimação de uma cultura dominante, urbana, branca, eurocentrada e de classe média alta, em detrimento dos conhecimentos produzidos nos territórios rurais, indígenas e populares. O resultado é um sistema que, mesmo após séculos, ainda carrega as marcas estruturais do colonialismo e do elitismo, reproduzindo desigualdades e limitando o acesso de amplas parcelas da população à formação superior.

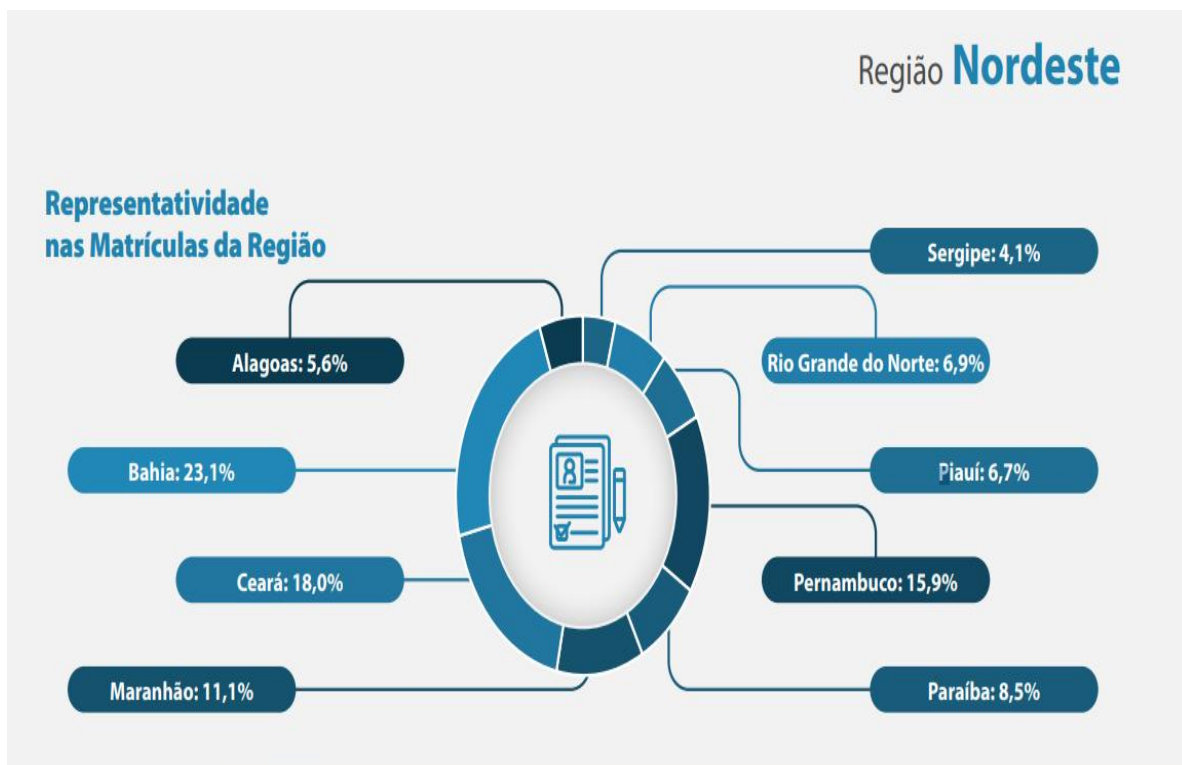
3.3.2 Democratização recente e desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior

Contudo, é preciso reconhecer que esse cenário tem sido tensionado por lutas históricas e políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior. A partir dos anos dois mil, programas de expansão e inclusão, como o REUNI, o Prouni, o FIES e as ações afirmativas, inauguraram uma nova fase de reconfiguração social e territorial das universidades, ainda que sem eliminar completamente suas assimetrias fundantes.

Os dados recentes mostram que essas transformações convivem com profundas desigualdades regionais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2025), o Distrito Federal é a única unidade federativa que superou a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) alcançando 34,1% dos jovens de dezoito a vinte e quatro anos matriculados no ensino superior, acima da meta de 33% prevista para dois mil e vinte quatro. Em contraste, estados como o Ceará apresentam taxa de 18,2%, bem abaixo da média nacional de 19,9%. Essa discrepância evidencia o caráter desigual da expansão educacional brasileira, em que as médias nacionais mascaram realidades regionais profundamente assimétricas.

Ao mesmo tempo, a taxa de escolarização líquida no ensino médio, que mede o percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados na etapa correspondente revela um avanço relevante no Ceará com 75,54% em 2023, superior à média nacional (69,11%) e à média nordestina (65,19%). No entanto, ao transpor essa trajetória para o ensino superior, o Estado volta a ocupar posição inferior no ranking nacional, com 18,2% de escolarização líquida, diante de uma média de 21,2% no Nordeste e 19,9% no país (Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2025).

Figura 17: Taxa de escolarização líquida no Ensino Superior para o Nordeste



Fonte: INEP (2025)

Uma análise comparativa entre as unidades federativas brasileiras revela padrões persistentes de concentração educacional que reforçam a desigualdade territorial no acesso ao ensino superior. O Ceará, embora figure entre os estados nordestinos com melhores indicadores, ocupando o segundo lugar, atrás apenas da Bahia, ainda se mantém abaixo da média nacional, o que evidencia os limites de um desenvolvimento educacional desigual e assimétrico. Em contraste, alguns estados apresentam situações ainda mais críticas, como Sergipe (4,1%), Alagoas (5,6%) e Piauí (6,7%), que configuram os exemplos mais extremos dessa desigualdade estrutural (INEP, 2025). O caso cearense ilustra o que Santos (2022) denomina de desenvolvimento educacional intermediário, uma condição em que o avanço relativo dentro da região não é suficiente para superar as distâncias históricas que separam o Nordeste do restante do país.

A persistência dessas desigualdades, mesmo em estados que realizaram investimentos expressivos na educação básica, como o Ceará, aponta para a necessidade de políticas públicas específicas que considerem as particularidades regionais. Conforme o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2025), a região Noroeste do Ceará, onde se situam municípios como Sobral, Coreaú, Massapê, Meruoca e Forquilha, dentre outros, ocupa uma posição estratégica no processo de interiorização do ensino superior no estado. Essa região, marcada por desigualdades socioeconômicas persistentes, passou nas últimas décadas por um notável processo de expansão de sua infraestrutura educacional, sobretudo a partir da consolidação de instituições públicas e privadas concentradas em Sobral, que se tornou um verdadeiro polo irradiador de formação para todo o entorno.

No que se refere ao ensino superior, Sobral é hoje o principal polo universitário do interior cearense, tanto em número de matrículas quanto em diversidade institucional. A presença da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), do campus da Universidade Federal do Ceará (UFC) e de diversas faculdades privadas consolidou o município como destino de estudantes vindos de distritos rurais e cidades vizinhas. Esse movimento, embora significativo no sentido da democratização territorial do acesso, ainda não foi capaz de reverter os baixos indicadores de escolarização líquida na região. Mesmo com o crescimento expressivo das matrículas, persistem barreiras materiais, deslocamentos longos, baixos níveis de renda e a necessidade de conciliar estudo e trabalho, que continuam a excluir parte dos jovens rurais do ensino superior.

3.3.3 Dispositivos de acesso e suas ambivalências: EaD, FIES e REUNI

Um aspecto particularmente relevante destacado pelo “Mapa do Ensino Superior no Brasil” (2025) é o avanço vertiginoso da Educação a Distância (EaD) como principal forma de escolarização superior nos municípios de menor porte. Embora essa modalidade não constitua o foco central desta tese, uma vez que todos os sujeitos biografados cursaram graduações presenciais, é indispensável discutir seu impacto, já que a EaD se tornou a principal via de acesso ao ensino superior para as populações economicamente vulneráveis e geograficamente distantes dos grandes centros. Desde o início das pesquisas em Araquém, observo uma forte adesão aos cursos de licenciatura, categoria que concentra a maior parte das matrículas na modalidade a distância e que se tornou o eixo dominante da expansão recente do sistema universitário brasileiro.

Estudos de Dourado, Moraes e Siqueira (2024) demonstram que esse crescimento acelerado da EaD tem sido impulsionado por interesses mercadológicos, muitas vezes em detrimento da qualidade formativa. No caso das licenciaturas, os dados são contundentes, mostrando mais de 79% das matrículas em cursos de Pedagogia ocorrem atualmente na modalidade a distância, sendo a grande maioria em instituições privadas com fins lucrativos, o que evidencia uma forte financeirização do ensino superior e, simultaneamente uma precarização da formação docente (Brasil, 2023; Dourado; Moraes; Siqueira, 2024).

A expansão da EaD apresenta um duplo caráter. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso e rompe barreiras geográficas, ela também acentua desigualdades simbólicas e qualitativas, sobretudo em cursos com forte componente prático, como enfermagem, fisioterapia, educação física e licenciaturas voltadas à atuação em contextos vulneráveis. Embora a modalidade tenha potencial de democratização, sua implementação no Brasil tem operado, com frequência, como uma oferta precarizada e impessoal, direcionada às camadas populares e às regiões interioranas (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024).

Ciente dessas distorções, o Governo Federal tem buscado reordenar a oferta da EaD. A Portaria nº 528/2024, que suspendeu a criação de novos cursos até março de 2025, representa um importante nesse processo, sinalizando uma tentativa de retomar o controle público sobre a expansão da modalidade. Em março de 2025, o Ministro da Educação, Camilo Santana, anunciou que um novo marco regulatório da EaD está em análise na Casa Civil e deverá ser publicado em breve. Até lá, a criação de novos cursos e vagas em instituições privadas segue suspensão, pelo menos até 10 de abril de 2025, ou até a vigência das novas

normas (Estadão, 2025). Segundo o ministro, áreas como enfermagem deixarão de ser ofertadas integralmente a distância, e as licenciaturas passarão por uma profunda revisão. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação já determinam que os cursos de formação docente tenham, no mínimo, 3.200 horas totais, sendo 1.600 obrigatoriamente presenciais.

Essa reorientação normativa responde a uma crítica recorrente. Embora o modelo de EaD possa ser uma ferramenta legítima de ampliação do acesso, sua implementação, sob a lógica mercantil, tem produzido uma democratização ilusória, na qual o ensino oferecido às camadas populares é mais barato, menos acompanhado e, muitas vezes, pedagogicamente fragilizado. Como afirmam Dourado, Moraes e Siqueira (2024, p. 17), “a política de EaD tornou-se, em muitos casos, um mecanismo de privatização da precariedade, naturalizando a distância como solução e desresponsabilizando o Estado da garantia de uma educação pública presencial e de qualidade.”

Essa leitura é reforçada por Haddad (2023), que identifica na expansão desregulada da EaD um projeto de ampliação quantitativa desvinculado da qualidade formativa, voltado à redução de custos e maximização de lucros por grandes conglomerados educacionais.

No plano nacional, os anos 2000 marcaram conquistas importantes no campo das políticas de ampliação do acesso. Para compreender as condições de chegada dos sujeitos desta pesquisa, especialmente de Hélio, o único entrevistado que concluiu o ensino superior em uma instituição privada, é indispensável analisar o papel desempenhado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como política pública de democratização da educação superior.

Instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o FIES substituiu o antigo Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC) e, a partir de 2010, durante o governo Lula, passou por uma profunda reestruturação, com redução das taxas de juros, ampliação do prazo de pagamento e flexibilização das garantias. Essas medidas ampliaram significativamente seu alcance social, permitindo que milhares de estudantes de baixa renda, oriundos, em sua maioria, da escola pública e das camadas populares, pudessem ingressar no ensino superior privado. O FIES, portanto, consolidou-se como um instrumento de política distributiva, voltado à compensação das desigualdades históricas de acesso e à formação de uma nova geração de universitários de origem popular, muitos deles provenientes das zonas rurais e das pequenas cidades do interior, como é o caso dos jovens de Araquém.

No entanto, como apontam autores como Sguissardi e Silva Júnior (2009) e Neves (2010), o FIES deve ser analisado criticamente dentro do paradigma das políticas neoliberais de financiamento da educação, nas quais o Estado se exime da oferta direta e gratuita de ensino superior e passa a atuar como mediador entre o estudante e o mercado educacional privado. Ainda que tenha permitido o acesso de milhares de jovens às universidades, o programa se articula a uma lógica de endividamento estudantil em que o indivíduo fica com o ônus da formação. Essa ambivalência também se expressa na trajetória de Fabiano, que somente pôde concluir sua graduação em Direito por meio do FIES, tendo obtido o financiamento integral em 2012, quando cursava o segundo semestre da graduação. Ele relatou em entrevista:

Sem o FIES eu não teria como pagar. Fizemos todos os esforços em casa para pagar o primeiro semestre e foi muito apertado. Minha esposa foi quem me deu todo apoio, inclusive custeando as mensalidades e, a nossa esperança era conseguir esse financiamento. Se não tivesse dado certo, com certeza teria desistido (Hélio, 2020).

A esposa de Hélio já era professora concursada da Secretaria de Educação do Ceará com lotação na escola de Araquém quando este ingressou no ensino superior. Ele, que trabalhava como técnico de informática depois de ter passado longos anos nas atividades da agricultura, concluiu o ensino médio, se desligou das atividades laborais para estudar, assumiu as responsabilidades domésticas com o filho de poucos anos nos turnos que não estava na faculdade e o investimento no projeto educacional para que concluísse o bacharelado em Direito foi familiar. O financiamento, nesse caso, não representou apenas uma alternativa econômica, mas a única possibilidade real de permanência no ensino superior para um jovem do meio rural, filho de agricultores, sem capital familiar acumulado.

Apesar das críticas, é inegável o papel que o FIES desempenhou, especialmente a partir do ano de dois mil e doze em Araquém como porta de entrada ao ensino superior. Isso não é apenas uma realidade local, mas um retrato do Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, o número de contratos ativos chegou a ultrapassar 2,5 milhões em dois mil e quinze, concentrando-se majoritariamente em cursos como Direito, Administração e Pedagogia, áreas que representam também as formações mais recorrentes entre universitários de Araquém.

Hoje Hélio é bacharel em Direito, exerce o cargo de Procurador municipal em Coreaú, atuando na sede do distrito, para onde se desloca diariamente. Ele é um dos casos que exemplifica como o FIES foi, para muitos, não apenas um instrumento de acesso, mas de ascensão social e de reconfiguração do destino familiar. Ainda que envolva riscos de endividamento e nem sempre garanta inserção profissional imediata, o programa ampliou o horizonte de possibilidade de sujeitos historicamente excluídos da universidade, e isso precisa

ser valorizado dentro da análise mais ampla sobre os sentidos do diploma na vida dos diplomados do meio rural.

A análise crítica do FIES como política pública revela sua inserção no contexto mais amplo de transformação do Estado brasileiro sob a lógica neoliberal. Criado pela Lei nº 10.260/2001, o Fundo de Financiamento Estudantil surgiu como alternativa de ampliação do acesso ao ensino superior, permitindo que estudantes de baixa renda pudessem cursar universidades privadas mediante financiamento com condições facilitadas de pagamento. Mas, por que a maior parte dos beneficiários do FIES está alocada em um público de baixa renda?

No Brasil, o acesso às universidades públicas permanece altamente restrito, especialmente para estudantes de baixa renda e em cursos considerados de prestígio como cursos da saúde, em especial medicina, Direito e medicina, devido a uma série de barreiras estruturais e históricas. No contexto brasileiro há uma desigualdade que se manifesta na concentração de vagas em instituições públicas entre alunos oriundos de escolas particulares e famílias com maior capital cultural e econômico, como destacam Marília Carvalho (2004) e Luiz Carlos de Freitas (2007). A seletividade dos vestibulares e, mais recentemente, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aliada à falta de políticas eficazes de inclusão pré-universitária, reforça a exclusão das camadas populares, tornando o ensino superior público um privilégio de poucos.

Diante desse cenário, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) surge como uma política pública voltada prioritariamente para populações de baixa renda, buscando mitigar as desigualdades no acesso ao ensino superior. No entanto, conforme apontam estudiosos como Romualdo Portela de Oliveira (2007) e Gaudêncio Frigotto (2010), o FIES opera em um contexto em que a expansão do setor privado não substitui a necessidade de democratização das universidades públicas. Enquanto o financiamento estudantil permite o ingresso no ensino superior, ele não resolve o problema da elitização das instituições públicas, que continuam inacessíveis para grande parte da população.

Como bem observa Sguissardi (2008), a gênese do FIES como política está profundamente vinculada ao processo de mercantilização do ensino superior, ao passo que o Estado, ao invés de investir prioritariamente na rede pública, subsidiou o setor privado, consolidando sua hegemonia no sistema universitário brasileiro. Autores como Catani e Gilioli (2016) problematizam o FIES a partir de sua orientação neoliberal, apontando que, ao transferir recursos públicos para instituições privadas, essa política atua como uma

“salvaguarda de mercado”, garantindo demanda para empresas educacionais mesmo em contextos de crise econômica.

O FIES, ao lado do PROUNI, compõe a sustentação via privada do ensino superior no Brasil, que ao invés de reverter a desigualdade histórica no acesso, a reproduz sob novas formas. De acordo com dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2025, 79,3% dos estudantes do ensino superior estão matriculados na rede privada, o que reforça a tese de que a expansão do setor ocorreu mais por meio de políticas de fomento à iniciativa privada do que por investimento na rede pública.

Outra política importante de ser mencionada é o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007), representa uma das mais significativas iniciativas do Estado brasileiro no sentido de expandir o ensino superior público e gratuito no país, sobretudo por meio da interiorização das universidades federais.

Ao propor a ampliação do número de vagas, a diversificação dos cursos e a criação de novos campi em cidades médias e regiões historicamente marginalizadas do circuito universitário, o REUNI buscou enfrentar o elitismo estrutural da universidade brasileira, que como venho discutindo, desde suas origens foi concebida como espaço urbano, seletivo e segregador (Chauí, 2001; Sguissardi; Silva Jr., 2009).

Fato relevante é que, antes da implementação do REUNI, o poder público municipal de Sobral, junto ao Governo do Estado do Ceará, a Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Diocese de Sobral (Santa Casa de Misericórdia de Sobral e Hospital do Coração) já articulavam a inserção da Universidade Federal do Ceará no município, trazendo o pioneirismo na interiorização desta instituição federal. Após vestibular no semestre 2020.2, o Curso de Medicina/UFC-Campus de Sobral iniciou suas atividades no dia 2 de abril de 2001, no Centro de Ciências da Saúde, Campus do Derby, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Reitorado do Prof. José Teodoro Soares.

Foi a partir da articulação entre o poder municipal, o governo estadual e a Diocese de Sobral que a UFC iniciou sua presença na região, em um movimento que pode ser entendido como uma interiorização embrionária. No entanto, tal processo se estruturou em torno de um modelo elitista, no qual a Medicina, curso historicamente associado ao prestígio social, é majoritariamente acessado por estudantes de alto poder aquisitivo, que contam com trajetórias escolares privilegiadas e investimentos contínuos em sua formação.

O referido Curso, funcionou até dois mil e dois nas dependências do prédio de Ciências da Saúde da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A partir desse ano, foi transferido para sua sede própria, construída com recursos provenientes do poder público municipal de Sobral e do Governo do Estado do Ceará (FAMED, 2025). A realização desse empreendimento revela como os interesses políticos são decisivos na formulação e concretização de projetos educacionais, sobretudo em contextos de expansão universitária para o interior do país.

No ano de 2006, ainda antes de ser sancionada a Lei que regula o REUNI, mas com o Brasil já pensando na expansão via interiorização, é que a UFC amplia a sua oferta em Sobral. No dia 05 de outubro de 2006, foi lançado oficialmente o campus UFC Sobral (Sobral, 2006) que se somou à já existente Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), fortalecendo o polo educacional regional.

A UFC-Sobral passou a ofertar cursos como Medicina, Psicologia, Odontologia, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação, Ciências Econômicas, Música, Finanças contribuindo decisivamente para a consolidação do município como centro universitário no Norte do Ceará. Esse movimento promoveu uma ruptura na lógica da exclusividade urbana da formação pública de qualidade, permitindo o acesso de estudantes oriundos de cidades vizinhas e distritos rurais, como Araquém, a cursos altamente concorridos, antes disponíveis apenas na capital. Contudo, como apontam autores críticos como Neves (2007) e Bianchetti e Machado (2009), a interiorização promovida pelo REUNI deve ser problematizada à luz de suas condições materiais de implementação.

Em muitos casos, os novos campi foram criados com infraestrutura precária, déficit de docentes e limitações orçamentárias, o que reforça a existência de uma hierarquização interna entre o centro e a periferia universitária. Embora tenha ampliado o acesso, o programa não conseguiu romper completamente com a lógica de subalternização dos territórios interioranos. Ainda assim, o REUNI deve ser reconhecido como uma política pública que rompeu com o paradigma da universidade única e centralizada, abrindo brechas para a construção de novos sentidos de pertencimento, mobilidade social e reconhecimento acadêmico entre jovens de localidades antes invisibilizadas pelo projeto nacional de ensino superior.

3.3.4 Sobral como mediação: UVA/UFC, transporte e o perfil empírico dos diplomados de Araquém

Compreendida a expansão do ensino superior no Brasil e as políticas que buscaram democratizar e interiorizar o acesso às instituições universitárias, é fundamental agora deslocar o olhar para o contexto regional e local em que esta pesquisa se insere. Sobral, polo educacional de destaque no interior cearense, constitui o espaço intermediário que mediou o acesso de jovens oriundos de Araquém ao ensino superior, configurando-se como um território estratégico na articulação entre as políticas públicas nacionais e as experiências formativas locais. A seguir, apresento como esse polo foi conformado ao longo dos anos e, posteriormente, analiso os caminhos trilhados pelos jovens de Araquém, cujas trajetórias sintetizam, em sua singularidade, os efeitos concretos, mas também as contradições, das promessas de democratização e mobilidade social associadas à diplomação universitária.

Quando a UVA foi criada, nos anos 1960, e especialmente após sua estadualização na década de 1990, havia ainda um vazio institucional relevante fora da capital. Era comum que jovens do interior que aspirassem à universidade enfrentassem o deslocamento até Fortaleza ou outras capitais, com todos os custos e implicações logísticas do processo, o que era possível somente para pessoas que tinham condições de sustentar economicamente esse projeto de educação superior. Assim, a presença da UVA em Sobral constituiu, desde cedo, uma ruptura concreta na geografia do saber universitário, abrindo possibilidades formativas para sujeitos historicamente alijados dos circuitos formais de escolarização prolongada e transferido para o interior do estado um núcleo educacional que, gradativamente, vai aumentando o seu raio de influência e sendo referência para um conjunto grande de municípios.

Um dos fatores que explica essa capilaridade da UVA é o seu modelo de funcionamento mais flexível, com a oferta predominante de cursos em um único turno (manhã, tarde ou noite), mas com predominância para os cursos noturnos. Isso permitiu que estudantes oriundos dos mais diversos municípios, bem como a classe trabalhadora, pudessem conciliar trabalho, cuidados familiares e estudo, algo que segue sendo uma das maiores barreiras de permanência no ensino superior.

Em contraste, os cursos ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em Sobral, funcionam majoritariamente em tempo integral, o que dificulta ou inviabiliza o acesso e a permanência de jovens trabalhadores, especialmente aqueles que residem em zonas rurais e precisam deslocar-se ou que sustentam a própria formação. Essa estrutura, ainda que

fundamentada por uma proposta de “excelência” acadêmica, reproduz um modelo universitário elitista por ser inacessível e estar fundado na ideia de que o estudante ideal é aquele que pode se dedicar exclusivamente ao estudo, sem demandas materiais externas.

A distinção entre as duas instituições, ambas localizadas em Sobral, revela os limites do projeto de interiorização federal quando descolado das realidades sociais e econômicas da população a que se destina. Enquanto a UFC, amparada pelas forças políticas do estado, município e posteriormente pelo REUNI, ampliou o acesso a cursos tradicionalmente disputados, como Medicina, Psicologia e Engenharias, ela o fez sob uma lógica que restringe o perfil dos ingressantes a jovens oriundos das camadas médias urbanas, com maior capital escolar e apoio familiar, uma vez que o processo seletivo é bem mais concorrido. De todos os sujeitos com quem estabeleci contato para a pesquisa, somente três concluíram a graduação na UFC, sendo que um deles foi no único curso noturno desta IES (Economia) e os dois outros em cursos integrais (Psicologia e Odontologia), contando com verbas destinadas a programas de permanência estudantil, pois tiveram que mudar e morar em Sobral por um tempo.

Já a UVA, mesmo com menor prestígio institucional e recorrentes desafios orçamentários, criou rotas reais de escolarização para jovens das camadas populares e geograficamente descentralizados em relação às cidades, não apenas por estar mais próxima geograficamente, mas por se constituir em consonância com os tempos sociais e as condições de vida de seus estudantes. A universidade, como instituição, não é neutra, seu modo de funcionamento revela para quem ela foi pensada. E, nesse sentido, a UVA, segue sendo a universidade mais acessada pelos jovens rurais de Araquém.

Pelo que consegui apreender na minha experiência como pesquisadora e como professora da UVA e da UFC, posso afirmar que esta última instituição mantém um perfil de estudante em que há maior presença de alunos oriundos do ensino médio privado e de famílias com maior capital escolar e econômico. A UVA, por sua vez, apresenta um corpo discente majoritariamente composto por estudantes egressos da escola pública, com trajetórias marcadas pela inserção precoce no mundo do trabalho e por percursos escolares mais descontínuos, o que não é verdade para os cursos de Direito e enfermagem, este último funcionando em tempo integral.

Essa realidade reforça a ideia de que políticas públicas de expansão universitária devem considerar, para além do número de vagas, os modos pelos quais os sujeitos acessam, permanecem e se diplomam. A interiorização do ensino superior só cumpre sua função

democratizante quando enxerga as desigualdades de base que atravessam os estudantes, como o trabalho precoce, as responsabilidades familiares e os custos diretos e indiretos da vida universitária. A democratização formal do acesso não garante a democratização real das condições de sucesso, uma vez que os sujeitos partem de lugares desiguais no espaço social.

Quando comecei a acompanhar os jovens de Araquém, a movimentação diária para Sobral já fazia parte de uma rotina consolidada por muitos estudantes. Esse fluxo pendular, que implica a viagem de aproximadamente oitenta quilômetros por trecho, totalizando cento e sessenta quilômetros por dia, é uma realidade que marca profundamente a experiência universitária desses sujeitos. Sobral, neste cenário, se constitui como um verdadeiro centro irradiador de oportunidades, não apenas educacionais, mas também simbólicas, que alimentam sonhos.

Sendo uma cidade de médio porte, a cidade que é esse polo regional do ensino superior, possui uma população de duzentos e dezesseis mil e quinhentos e dezenove habitantes (IBGE, 2025). Esse campo educacional, diversificado e em expansão, torna-se acessível a jovens oriundos do campo por meio de políticas públicas de transporte universitário implementadas por municípios como Coreaú, que arcam com os custos do deslocamento diário.

A implementação da Lei nº 12.816/2013, que autorizou o uso de transporte escolar para estudantes do ensino superior, foi crucial para essa mobilidade, rompendo com a lógica que restringia esse benefício apenas à educação básica. Essa política, junto aos esforços do poder público municipal de Coreaú garantiu que jovens como os de Araquém não precisassem migrar para acessar a universidade, condição fundamental para que a diplomação se realizasse sem o rompimento total com o território de origem.

O ingresso em instituições como a UVA ou mesmo em faculdades privadas com o auxílio de políticas como o FIES ilustra o modo como a democratização relativa do acesso ao ensino superior tornou-se viável para jovens de territórios historicamente invisibilizados. No entanto, como já apontei em outras seções desta tese, o acesso não significa, por si só, permanência ou pertencimento. Muitos dos meus interlocutores relataram dificuldades materiais (como os custos com alimentação, materiais e deslocamento) e acadêmicas (dificuldade com conteúdo ou com a linguagem acadêmica), que se manifestam de forma mais aguda em contextos em que a origem social é marcada por desigualdades estruturais.

Ao analisar os formulários respondidos pelos vinte dois alunos, acessei que quatro pessoas concluíram a graduação da UFC, sendo que destas, três concluíram no Campus Sobral

(Economia, odontologia e Psicologia) e um concluiu em Fortaleza (Agronomia), tendo ir morar em casa de familiares para cursar a graduação. Dezesseis pessoas concluíram o ensino superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú (2 ciências contábeis; 2 licenciatura em História; 1 licenciatura em biologia; 2 licenciatura em Letras; 1 licenciatura em Química; 2 licenciaturas em pedagogia; 1 licenciatura em física; 2 licenciatura em ciências sociais; 1 pessoa formada em educação física). Três pessoas concluíram o ensino superior no Centro Universitário INTA (1 licenciatura em História; 1 licenciatura em pedagogia; 1 bacharelado em direito) e uma pessoa concluiu o bacharelado na Faculdade Luciano Feijão.

A escolha por determinados cursos, notadamente licenciaturas, como Ciências Sociais, História, Pedagogia, Letras, também revela os limites objetivos e simbólicos da mobilidade social desses jovens. Esses cursos são frequentemente percebidos como os “mais acessíveis”, tanto em termos de turno quanto de concorrência. Ainda assim, são espaços potentes de formação crítica, que permitem aos sujeitos elaborarem uma leitura mais complexa de si e do mundo. Como analisa Chauí (2001), a universidade pode ser, paradoxalmente, o lugar da reprodução e da crítica, da exclusão e da emancipação.

Como venho argumentando, o diploma traz consigo uma nova forma de habitar o território, marcada por outras práticas laborais, outros desejos e outros conflitos. A entrada no ensino superior, portanto, é um marco de ruptura, mas também de continuidade, uma passagem entre mundos que transforma tanto os sujeitos quanto o espaço em que vivem. Sobral, nesse sentido, é muito mais que um destino geográfico, é o território simbólico da promessa de futuro. Araquém, por sua vez, é o espaço de reconfiguração dessa promessa, onde os saberes escolares se entrelaçam com as raízes comunitárias e os projetos de vida ganham forma.

As trajetórias dos jovens de Araquém em direção a Sobral devem ser lidas não apenas como deslocamentos físicos em busca de um diploma, mas como movimentos de travessia social, simbólica e geracional. Trata-se de sujeitos que carregam nas mochilas o peso da expectativa familiar e a promessa de que o diploma os livrará das incertezas da agricultura não mecanizada.

No entanto, como bem nos alerta Pierre Bourdieu (2007), o acesso aos bens simbólicos da escola não se dá em igualdade de condições, pois os estudantes oriundos das classes populares tendem a sofrer duplamente: pela ausência de capital cultural e pelo custo de adentrar um espaço que não foi desenhado para eles. Essa tensão aparece nas narrativas dos meus interlocutores, que mesmo orgulhosos da entrada no ensino superior, narram o

estranhamento inicial com a linguagem acadêmica, o receio de falar em sala, a dificuldade de se perceberem como sujeitos legítimos daquele espaço.

Na análise das entrevistas e dos registros etnográficos que realizei ao longo desses anos, percebo que os sujeitos atribuem sentidos plurais ao seu processo de escolarização. Para alguns, estudar em Sobral representa “dar orgulho à família”, “mostrar que a gente é capaz”, como relataram Galba e Jânio. Para outros, trata-se de uma forma de “não ficar preso na roça”, expressão que carrega tanto o desejo de mobilidade social quanto o incômodo com a desvalorização simbólica do trabalho agrícola. Nessa relação com Sobral, o que está em jogo não é apenas o acesso a um título acadêmico, mas a construção de um novo projeto de vida, como nos lembra Lahire (2005), ao destacar que as trajetórias escolares se entrelaçam com os itinerários sociais, afetivos e profissionais dos indivíduos.

Portanto, os caminhos de entrada no ensino superior dos jovens de Araquém não são apenas caminhos individuais, mas sim trajetos marcados pela historicidade das políticas públicas, pelas redes comunitárias e pela geopolítica da educação no semiárido cearense. Sobral, como polo educacional, representa uma possibilidade concreta de ascensão, mas também evidencia as desigualdades que persistem mesmo em tempos de expansão. O diploma, nesse contexto, é mais que um fim: é um meio pelo qual esses jovens disputam reconhecimento, pertencimento e transformação. E é nessa tensão entre o que se sonha e o que se alcança que se desenham as trajetórias formativas que esta tese se propôs a escutar.

As trajetórias dos jovens de Araquém que lograram concluir a graduação e retornar à sua comunidade não apenas expressam as transformações proporcionadas pela expansão do ensino superior, mas também reconfiguram as dinâmicas sociais e simbólicas do próprio distrito. O diploma universitário, nesse contexto, assume múltiplos sentidos: ora como símbolo de status e distinção social, ora como promessa de mobilidade e melhoria das condições de vida, ora como elemento tensionador de relações familiares e comunitárias. Nesta seção, examino como a diplomação repercute na hierarquia local, influenciando os modos de pertencimento, as projeções familiares e as expectativas em torno do futuro, ao mesmo tempo em que evidencia os limites e as contradições da mobilidade social no contexto rural.

3.4 A universidade e a vivência de dois mundos

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil é um avanço importante do ponto de vista democrático. No entanto, ela não eliminou as desigualdades entre os grupos sociais no que diz respeito aos repertórios culturais, aos padrões de consumo e às formas consideradas legítimas de se comportar no espaço universitário. Por isso, não é estranho que as trajetórias de jovens oriundos dos meios populares sejam frequentemente marcadas por sentimentos de estranhamento, insegurança e pela necessidade de adaptação. Como afirma Bourdieu, “ir de baixo para cima é guindar-se, trepar e trazer as marcas ou os estigmas desse esforço” (2007, p. 137). Ascender socialmente não significa apenas mudar de posição, mas carregar os sinais desse deslocamento.

No caso desta pesquisa, a entrada na universidade coloca os interlocutores em um espaço atravessado por desigualdades de capital econômico e de capital cultural. Isso se expressa em experiências de comparação e de percepção de diferenças que aparecem no modo de falar, de vestir, de circular pela cidade, de consumir e de participar das interações acadêmicas. São códigos que não fizeram parte da socialização escolar no distrito e que passam a ser aprendidos de forma gradual, muitas vezes com insegurança.

Os sujeitos dessa pesquisa descrevem a ida à universidade como uma “viagem”. Para além de significarem tempo-espaço nessa terminologia, trata-se de uma mobilidade que não é apenas geográfica, mas também simbólica. Glauciane (2012), ao relatar sua primeira saída de Araquém para prestar o vestibular em Sobral, mostra como essa experiência foi atravessada por expectativas e medos. Seu nervosismo não se limitava à prova, mas incluía o receio de não saber se deslocar na cidade, de sentir vergonha, de não conseguir aprender ou de não se adaptar ao curso. A universidade aparecia, assim, como um espaço desejado, mas também como um espaço estranho.

Essa narrativa pode ser compreendida como o encontro desigual entre o *habitus* construído na origem social e o campo universitário (Bourdieu, 2008). O medo de “não saber se deslocar” ou a vergonha revelam a percepção de que a universidade exige mais do que domínio de conteúdos escolares, ela pressupõe familiaridade com formas específicas de linguagem, postura, consumo e interação social. Em outras palavras, exige um capital cultural que não foi herdado antecipadamente. Por isso, como afirma Bourdieu (2017), os sujeitos das classes populares tendem a perceber esses espaços com estranhamento, justamente porque não incorporaram desde cedo os esquemas que tornam a universidade um ambiente familiar.

Ao mesmo tempo, a experiência universitária não se reduz ao desenraizamento. Mesmo diante de situações de constrangimento, desigualdade simbólica e discriminação, os sujeitos também narram processos de aprendizagem, de adaptação e de incorporação seletiva de novos repertórios. Consiste em um espaço de aquisição de competências e de ampliação de referências, sem que isso signifique apagar o mundo de origem. Em vez de uma ruptura total, o que se observa é a construção de um equilíbrio entre pertencimentos, valores e disposições.

Essa interpretação dialoga com Viana (1998) e Portes (2001), que concordam que a entrada de jovens de origem popular na universidade envolve custos pessoais importantes. Para ambos, há uma travessia entre dois mundos, o da origem social e o da formação superior, que exige esforços emocionais, simbólicos e práticos. Portes (2001) enfatiza o caráter ambíguo dessa experiência afirmando que ela é vivida como choque cultural, mas também como oportunidade de aprendizado, ampliação de horizontes e construção de novas competências. O desgaste, portanto, não é apenas sofrimento, mas parte de um processo formativo que pode ser visto de maneira positiva.

Por sua vez, Viana (1998) destaca de modo mais forte os conflitos subjetivos dessa transição. Para a autora, mesmo reconhecendo que pode haver continuidade com a origem, o distanciamento cultural não é vivido “impunemente”. Segundo ela, “não se vive impunemente o fenômeno do distanciamento cultural das origens” (Viana, 2007). Isso significa que a ascensão escolar pode gerar tensões identitárias, sentimento de perda e dificuldades de pertencimento, ainda que traga reconhecimento e valorização social.

Em contraste com leituras mais centradas na ruptura, Piotto (2007) propõe que a experiência universitária não precisa ser entendida como uma cisão com a cultura de origem. Para a autora, a universidade pode funcionar como um acréscimo de repertórios, uma possibilidade a mais de experiências que se soma às anteriores sem anulá-las.

É nesse ponto que se torna importante problematizar a figura do “trânsfuga de classe”. Em Bourdieu, o trânsfuga representa aquele que rompe com o destino social provável, que ascende e assim carrega a marca da ruptura. O próprio autor afirma que “a decolagem sempre supõe uma ruptura” e que “exige-se que o trânsfuga vire a mesa dos valores” (Bourdieu, 2017, p. 316). Além disso, ele chama atenção para o sofrimento moral ligado ao sucesso, quando este é vivido como culpa e separação em relação à família de origem.

Essas problematizações teóricas são essenciais para compreender que a ascensão pode gerar conflitos profundos, mas tomar esses conflitos como regra universal tende a

produzir uma visão excessivamente dramática das trajetórias. O material empírico desta pesquisa mostra algo complexo: os diplomados de Araquém relatam estranhamentos e tensões, mas também aprendizados, adaptações e a manutenção de vínculos com o distrito e com a família. A origem não aparece apenas como passado abandonado, mas como referência que continua sendo atualizada e resignificada.

Para entender essa ambivalência, a noção de socialização plural, desenvolvida por Bernard Lahire é muito importante. Lahire critica a ideia de que o indivíduo possua um único conjunto homogêneo de disposições. Para ele, os sujeitos incorporam repertórios diversos ao longo da vida, a partir de múltiplas socializações: família, trabalho, igreja, escola, mídia, amigos, circulação regional. Assim, quando entram na universidade, não são “folhas em branco”, mas portadores de experiências heterogêneas que podem ser ativadas de maneiras diferentes conforme o contexto.

Isso não elimina a importância do conceito de *habitus* em Bourdieu, que continua fundamental para lembrar que o passado permanece presente nas disposições. Mas significa reconhecer que, nas trajetórias contemporâneas, a correspondência perfeita entre *habitus* e campo é rara. O próprio Bourdieu admite a existência de “*habitus* clivados”, marcados por tensões e contradições (2001). Ainda assim, essas tensões não produzem necessariamente uma “identidade impossível”. Em muitos casos, os sujeitos aprendem a manejar disposições distintas conforme as situações.

Como afirma Lahire: “o ator plural não é obrigatoriamente um agente duplo” (2004, p. 41). Ele pode articular repertórios diferentes sem que isso gere, automaticamente, sofrimento profundo ou inautenticidade. Assim, o problema central não é decidir qual dos dois mundos “vence” na disputa da formação identitária do universitário, mas compreender como os sujeitos constroem equilíbrio. Esse equilíbrio não significa ausência de conflitos, mas a capacidade de manter vínculos com o universo de origem ao mesmo tempo em que incorporam disposições necessárias para atuar no espaço universitário e profissional. Isso aparece na valorização do pertencimento ao distrito, no retorno cotidiano, na decisão de permanecer, na manutenção das redes familiares e na leitura do diploma não como negação da origem, mas como uma forma diferente de estar no mundo que se quer estar. Como falou Janio (2011), “permanecer lá no distrito, mas sem querer o distrito como ele permanece”.

O diploma, portanto, não atua apenas como credencial econômica. Ele funciona como instrumento de reclassificação social no território, reorganizando expectativas e formas de reconhecimento, sem exigir a conversão total do sujeito a outro modo de vida. Ao mesmo

tempo, essa leitura equilibrada não ignora a luta simbólica entre classes. Como lembra Bourdieu, a universidade é um espaço de consagração e de hierarquização, atravessado por desigualdades. A pluralidade de disposições não elimina essas desigualdades, ela deve ajudar a compreender como os sujeitos navegam nelas.

É a partir desse equilíbrio instável entre disposições, pertencimentos e capitais que se torna possível entender o movimento que será aprofundado no Capítulo 4: o surgimento de uma nova ruralidade performada. Não se trata da negação do rural, mas de sua resignificação, produzida pelo encontro entre a experiência universitária, os novos capitais simbólicos e a permanência ativa no território de origem.

4 O NOVO RURAL PERFORMADO: DIPLOMAS, MERCADO DE TRABALHO E A REPRESENTAÇÃO DO “EU” E DAS RURALIDADES

Este capítulo analisa as trajetórias pós-diplomação dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender como o capital cultural adquirido na universidade é convertido em práticas, narrativas e formas de apresentação de si que reconfiguram simbolicamente o espaço rural de Araquém. Argumenta-se que o diploma opera como um mediador entre permanência territorial e transformação social, permitindo a emergência de um “novo rural performado”, no qual tradição e profissionalização coexistem e se tensionam.

O foco desloca-se, portanto, da universidade enquanto instituição de passagem para o modo como seus efeitos são incorporados, encenados e atualizados no cotidiano do território. Interessa menos saber apenas “o que” os diplomados fazem profissionalmente e mais “como” eles passam a se mostrar socialmente: como se apresentam, como são percebidos, como produzem reconhecimento, autoridade e pertencimento no espaço local. O diploma, nesse sentido, não é apenas um recurso técnico ou uma credencial ocupacional, mas um dispositivo simbólico que reorganiza posições sociais, redefine expectativas e transforma modos de existir no rural.

Para compreender esse processo, este capítulo se ancora principalmente nas contribuições de Erving Goffman, Victor Turner (1974) e Richard Schechner (2006), articulando performance, ritual e apresentação de si como chaves interpretativas centrais. Em Goffman (2011), a vida social é compreendida como um conjunto de performances cotidianas, nas quais os indivíduos constroem imagens de si diante de públicos específicos, mobilizando signos, linguagens, vestimentas, gestos e narrativas para produzir credibilidade e reconhecimento. Aplicada ao caso de Araquém, essa perspectiva permite observar como os diplomados passam a performar uma nova identidade social: nem exclusivamente rural tradicional, nem plenamente urbana, mas marcada pela incorporação de atributos profissionais, institucionais e acadêmicos que passam a compor sua “fachada social”.

Victor Turner (1974) contribui ao permitir pensar o diploma e a conclusão do ensino superior como momentos de passagem ritualizada, que reorganizam simbolicamente a posição dos sujeitos no interior do grupo. Ainda que este capítulo não se centre mais na liminaridade enquanto eixo explicativo principal, a noção de transformação ritual permanece importante para compreender como o diploma opera como um marcador de status e como

produtor de uma nova condição social. O retorno ao território após a graduação não é um simples retorno ao ponto de partida, mas uma reinscrição social: o sujeito volta diferente, investido de novos atributos simbólicos, que passam a ser reconhecidos, disputados e negociados no espaço local.

Já em Richard Schechner (2006), a performance é entendida como comportamento restaurado, ou seja, como práticas que são repetidas, reelaboradas e ajustadas conforme os contextos sociais. Essa noção é especialmente fecunda para compreender como os diplomados de Araquém aprendem a “ser” profissionais no território: como repetem códigos da universidade, do serviço público, do mundo jurídico ou educacional, ao mesmo tempo em que os adaptam ao pertencimento local. O novo rural aqui retratado não surge como ruptura espontânea, mas como um arranjo performativo no qual repertórios distintos são combinados.

Nesse sentido, o “novo rural performado” não é apenas uma categoria analítica abstrata, mas uma prática cotidiana. Ele se manifesta na forma de falar, de circular pelos espaços do distrito, de ocupar cargos, de vestir-se, de usar as redes sociais, de narrar a própria trajetória como história de esforço e conquista, de ser chamado pelo título profissional (“a doutora”, “o advogado”, “a professora”), de participar de eventos públicos e de tornar-se referência moral e simbólica para outros jovens. São essas performances que produzem a reconfiguração simbólica do território, transformando Araquém em um espaço onde o diploma deixa de ser exceção e passa a integrar o repertório legítimo das formas de existir no rural.

Diferentemente de leituras que associam a escolarização superior quase exclusivamente à saída do campo e à urbanização dos sujeitos, este capítulo sustenta que, em Araquém, o diploma opera principalmente como instrumento de ressignificação interna do território. A permanência não é pautada numa imobilidade, passividade ou única alternativa por falta de oportunidade, ela é ativa, produtiva e performativa. O rural não é negado e nem urbanizado, ele é reinterpretado. O que se produz é um rural atravessado por novas estéticas profissionais, por novas linguagens de prestígio e por novos modos de narrar o sucesso, sem que isso implique o apagamento das referências locais.

Assim, antes de apresentar os desdobramentos empíricos organizados nos subitens que seguem, este capítulo propõe uma mudança de chave para reposicionar o diploma como fim de uma trajetória ao diploma como início de uma nova forma de atuação social no território. A questão que orienta o que vem a seguir não é apenas “o que os diplomados fazem

depois da universidade”, mas “como eles passam a existir socialmente depois dela”. É nesse movimento, simultaneamente simbólico, relacional e performativo, que se torna inteligível a constituição do novo rural performado em Araquém.

4.1 O diploma em cena: apresentação de si, reconhecimento e autoridade simbólica no território

O retorno ao território após a conclusão do ensino superior inaugura uma nova forma de presença social dos diplomados em Araquém. O diploma passa a operar como um marcador visível de distinção simbólica, reorganizando as interações cotidianas, os modos de tratamento e as expectativas atribuídas a esses sujeitos. É nesse ponto que a noção de apresentação de si, formulada por Erving Goffman, torna-se central para a compreensão do modo como o capital cultural universitário é convertido em reconhecimento social no espaço rural.

Para Goffman (2011), os indivíduos constroem permanentemente imagens de si diante de diferentes públicos, mobilizando aquilo que ele denomina de “fachada”, a qual consiste em um conjunto de elementos expressivos que incluem linguagem, vestimenta, postura corporal, modos de falar e narrar a própria trajetória. Em Araquém, o diploma passa a integrar essa fachada social. Ele não é apenas um título formal, mas um signo performativo que autoriza determinados modos de agir, falar e circular. Os diplomados passam a ser reconhecidos como pessoas “preparadas”, “sabidas”, “de futuro”, “de respeito”, e isso altera profundamente sua posição simbólica no território.

Esse processo se manifesta, por exemplo, no modo como passam a ser nomeados. : “a professora”, “o advogado”, “o doutor”, “a doutora”. A nomeação profissional deixa de ser apenas um atributo ocupacional e se converte em forma de identidade pública. Ela passa a anteceder o nome próprio, funcionando como um dispositivo de consagração simbólica. Tal reconhecimento não é neutro: ele produz hierarquias, redefine autoridades morais e reorganiza expectativas coletivas sobre o que significa “ter vencido na vida” no interior do distrito.

Nesse sentido, a performance do eu profissional não se restringe ao exercício do trabalho formal, mas se estende ao cotidiano: na forma de vestir-se, de circular nos espaços públicos, de falar em reuniões comunitárias, de ocupar lugares institucionais e de se posicionar em debates locais. O diploma induz uma legitimidade. O que se diz passa a ser aplaudido e tem valor, o que se propõe passa a ser percebido como mais “técnico” e “confiável”. O capital

cultural universitário, nos termos de Bourdieu (2008), converte-se em capital simbólico territorializado.

Essa conversão é continuamente produzida por meio de performances reiteradas, no sentido dado por Richard Schechner (2006). O comportamento profissional precisa ser repetido, ajustado, reconhecido e validado socialmente para se estabilizar. Os diplomados aprendem a atuar como profissionais no território, restaurando comportamentos adquiridos na universidade e adaptando-os às normas locais de sociabilidade. Há, portanto, um processo de tradução de códigos acadêmicos e institucionais que são reencenados em um contexto rural, produzindo uma forma híbrida de profissionalização.

Essa dimensão performativa é essencial para compreender por que o diploma não transforma apenas a vida individual do sujeito, mas reconfigura simbolicamente o próprio espaço de Araquém. A cada vez que um diplomado ocupa a cidade reconfigurando o espaço com a construção de um escritório, ou presta serviço de assessoria e consultoria, ou dá uma palestra, orienta juridicamente alguém, ensina em uma escola ou publica uma conquista profissional nas redes sociais, ele reinscreve no território a ideia de que o rural é também lugar de qualificação, competência e produção de conhecimento legítimo.

Nesse ponto, o diploma atua como um operador ritual de passagem no sentido ampliado de Victor Turner. Ainda que o momento liminar da graduação já tenha sido analisado anteriormente, o que importa agora é o efeito duradouro dessa passagem que se manifesta quando o sujeito retorna com um novo status social. Ele passa a ocupar uma posição reconhecida, diferenciada, que altera sua relação com os outros e consigo mesmo. O território, por sua vez, passa a incorporar essa nova figura social como parte de sua própria configuração.

O “novo rural performado” emerge exatamente dessa articulação entre apresentação de si, ritualização do status e repetição performativa de comportamentos profissionais. O rural deixa de ser apenas o espaço do trabalho agrícola ou da escassez de oportunidades e passa a comportar formas legítimas de profissionalização, possibilidade técnica e prestígio simbólico. Isso não significa a eliminação das desigualdades, mas a produção de novos critérios de distinção interna.

Ao mesmo tempo, essas performances não apagam a origem social dos sujeitos. Pelo contrário, em muitos casos, a narrativa da trajetória é construída a partir da valorização da origem: “vim de baixo”, “foi com muito esforço”, “não foi fácil chegar até aqui”. Essa memória do sacrifício é incorporada como parte da própria fachada social, funcionando como

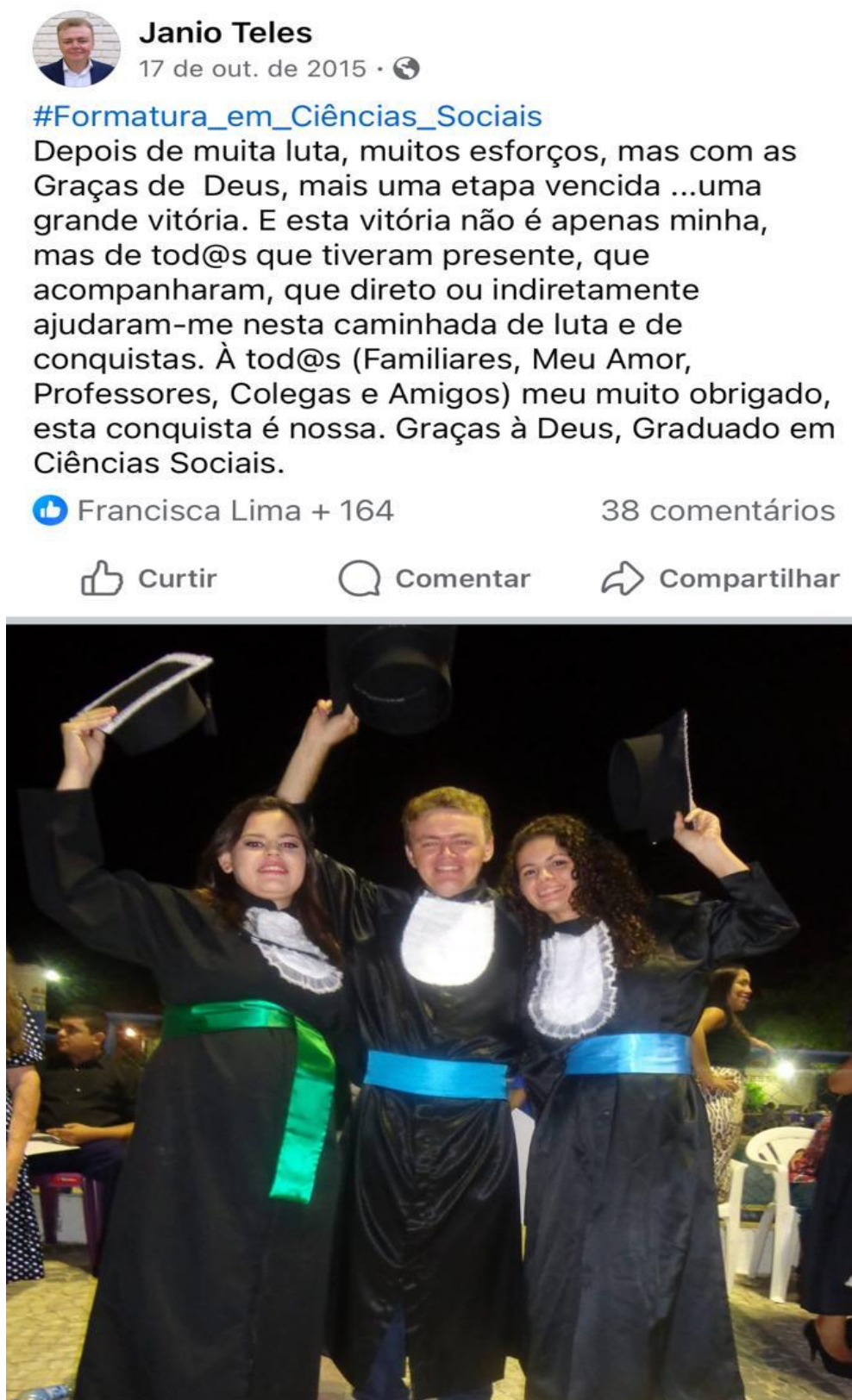
elemento moral de legitimidade. O diploma não é apresentado apenas como competência técnica, mas como prova de mérito, resistência e superação.

Assim, a apresentação de si dos diplomados articula dois registros que são o da competência profissional e o da moral do esforço. Essa combinação é fundamental para a produção de reconhecimento local, pois permite que a ascensão seja percebida não como afastamento arrogante, mas como conquista legítima. É nessa tensão entre distinção e pertencimento que se constrói a eficácia simbólica da performance.

O que se observa é que o diploma ganha funcionalidades e para além de operar como certificação escolar, opera também como dispositivo cênico de reorganização do espaço social. Ele fornece aos sujeitos novos papéis a desempenhar e ao território novas figuras de autoridade a reconhecer na medida em que se buscam serviços. A universidade, continua sendo encenada, traduzida e atualizada no cotidiano de Araquém, por meio das performances sociais daqueles que retornam investidos de capital cultural e o transformam em capital simbólico local.

As imagens são uma sequência de maneiras de performar a serem analisadas como a apresentação de si dos sujeitos.

Figura 18 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú



Fonte: Arquivo próprio

Figura 19 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles na Colação de Grau do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde comemora, junto a alguns colegas de Curso e à professora Ivaldinete, esse rito de passagem que marcaria o seu ingresso na vida profissional



Fonte: Perfil de Jânio Teles na rede social Facebook

Figura 20 – Print da postagem no perfil do Facebook de Jânio Teles comemorando o ingresso na Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará



Fonte: Perfil de Jânio Teles na rede social Facebook

Figura 21 – Print da postagem no perfil do Instagram de Jânio Teles anunciando a apresentação de um trabalho científico na área do Direito, como parte das atividades da sua trajetória como aluno no Curso de Direito (Segunda Graduação)



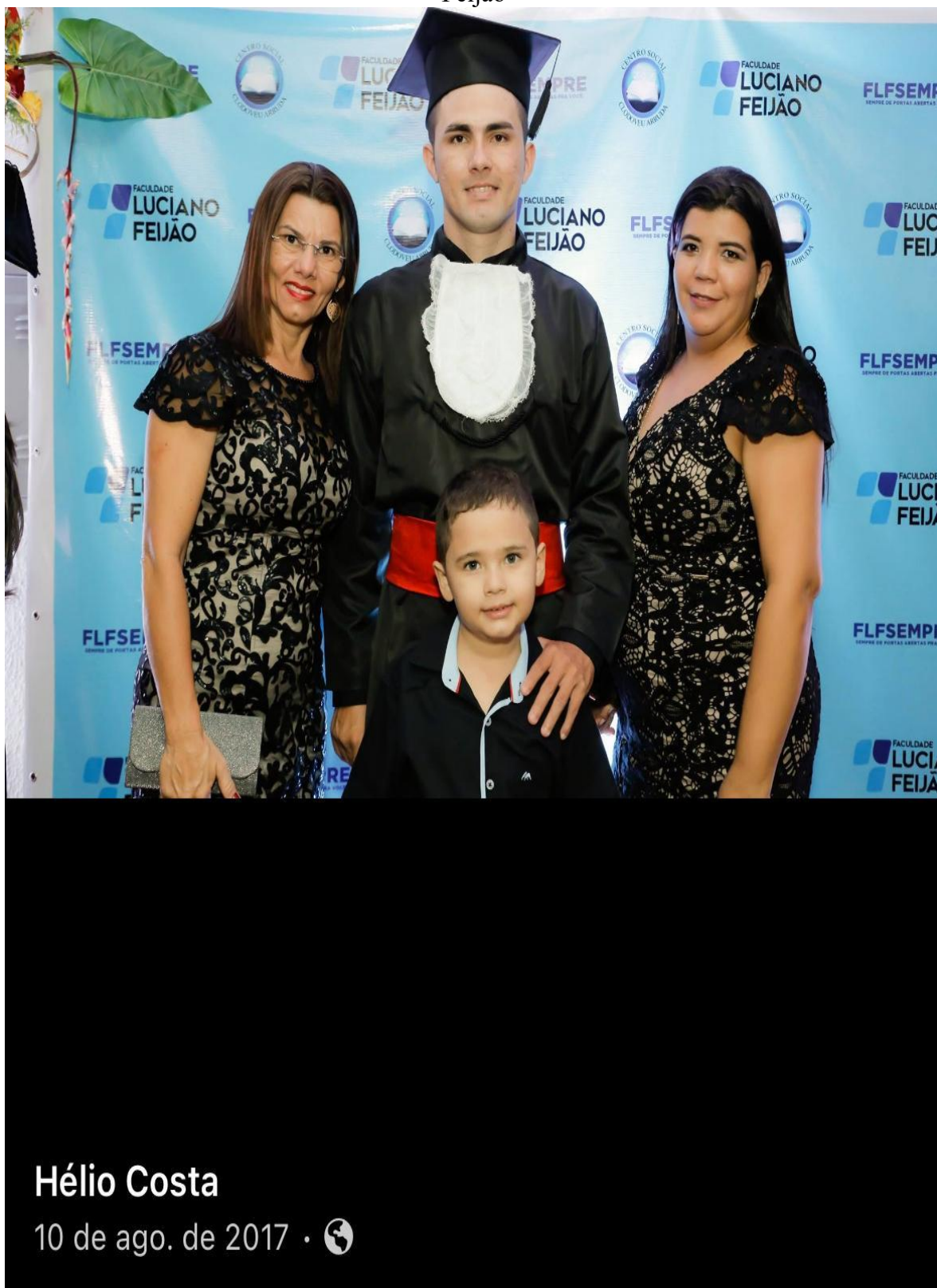
Fonte: Perfil de Jânio Teles na rede social Instagram

Figura 22– Print da postagem no perfil do Instagram de Jânio Teles, elucidando os momentos de estudos e de esforço para alcançar a sua segunda graduação. Na imagem, os livros são elementos que simbolizam um investimento e constroem a imagem de si em um campo específico



Fonte: Perfil de Jânio Teles na rede social Instagram

Figura 23 - Print da postagem no perfil do Facebook de Hélió Costa comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de Bacharel em Direito pela Faculdade Luciano Feijão

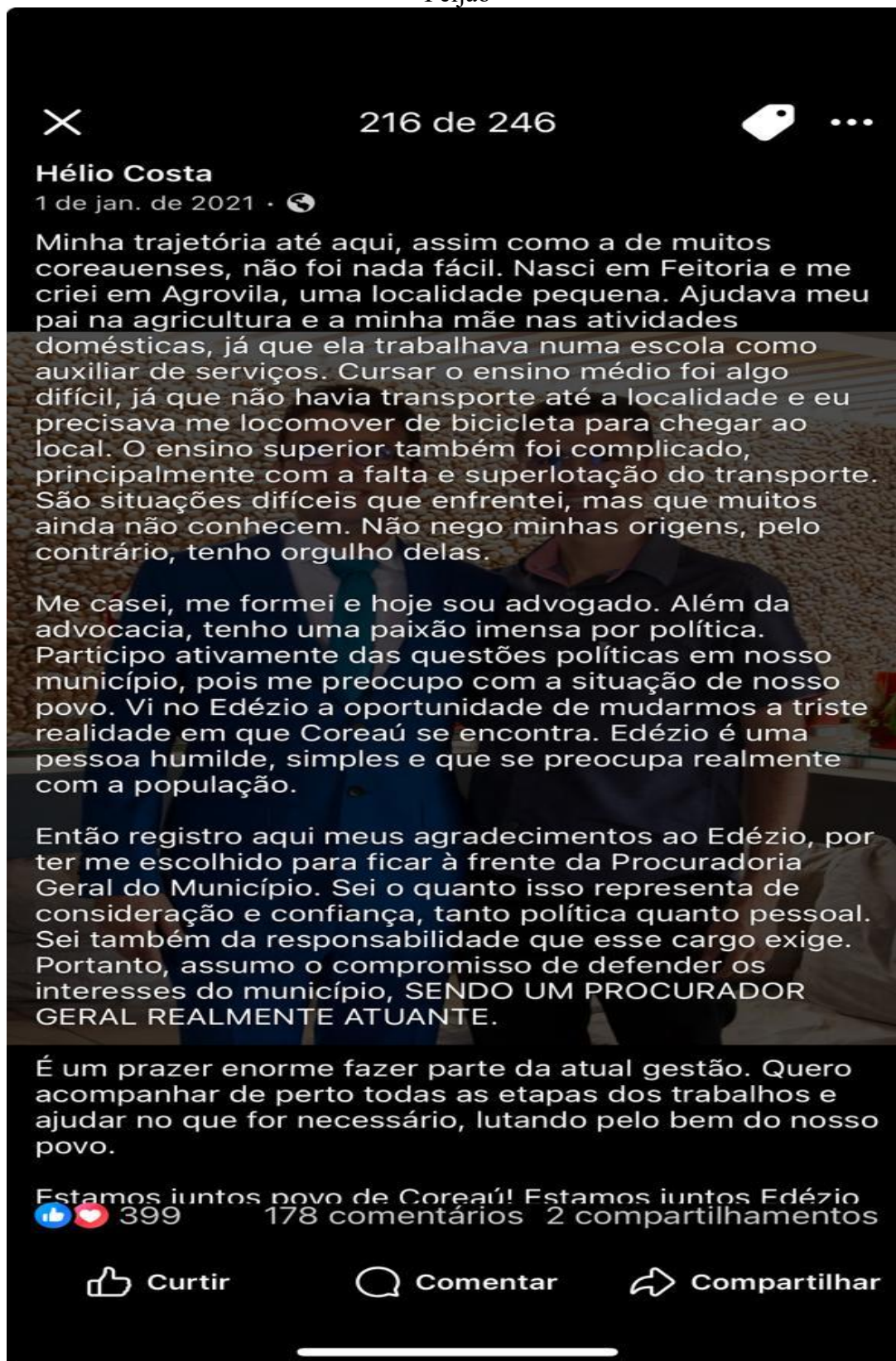


Hélió Costa

10 de ago. de 2017 • 🌐

Fonte: Perfil de Hélió Costa na rede social Instagram

Figura 24 - Print da postagem no perfil do Facebook de Hélio Costa comemorando a Colação de Grau que lhe conferiu o diploma de Bacharel em Direito pela Faculdade Luciano Feijão



Fonte: Perfil de Hélio Costa na rede social Facebook

Figura 25 - Print da postagem no perfil do Facebook de Francisca Lima comemorando a finalização do mestrado em física médica na Universidade Federal do Rio de Janeiro



Fonte: Perfil de Francisca Lima na rede social Facebook

Figura 26 - Print da postagem no perfil do Facebook de Francisca Lima com a legenda que denota pioneirismo da formação no Ceará



Fonte: Perfil de Francisca Lima na rede social Facebook

Figura 27 - Print da postagem no perfil Instagram de Gleiciane Albuquerque na ocasião da formatura de seu companheiro



Fonte: Perfil de Gleiciane Albuquerque na rede social Instagram

Figura 28 - Print da postagem no perfil Facebook de Joziane Albuquerque na ocasião da formatura de sua irmã



Fonte: Perfil de Joziane Albuquerque na rede social Facebook

Figura 29 - Print da postagem no perfil Instagram de Gleiciane Albuquerque na ocasião de uma aula no mestrado Profissional em Sociologia na Universidade Estadual Vale do Acaraú



Fonte: Perfil de Gleiciane Albuquerque na rede social Instagram

4.2 Mercado de trabalho e significação do diploma

A inserção no mercado de trabalho após a diplomação constitui um momento decisivo nas trajetórias dos sujeitos desta pesquisa, pois é nele que o capital cultural adquirido na universidade passa a ser publicamente testado, reconhecido e convertido em formas específicas de capital econômico e capital simbólico. Não se trata apenas de obter emprego ou renda, mas de ocupar posições simbólicas novas, capazes de reorganizar a forma como esses sujeitos são vistos pela comunidade e como representam a si mesmos. O mercado de trabalho aparece, assim, como uma arena de reclassificação social, na qual o diploma opera como credencial de legitimidade, distinção e competência.

Em termos bourdieusianos, esse processo pode ser compreendido como a conversão do capital cultural institucionalizado (o diploma) em capital simbólico, isto é, em reconhecimento socialmente validado (Bourdieu, 2007). O diploma não vale apenas pelo que certifica tecnicamente, mas pelo que autoriza simbolicamente em um movimento que permite “falar”, “agir”, “ocupar lugares” e ser percebido como alguém que detém saber legítimo. Essa conversão, longe de ser natural homogênea ou imediata, se realiza por meio de práticas, narrativas e performances situadas, que tornam visível a nova posição social do diplomado.

O mercado de trabalho é um palco privilegiado, nele os sujeitos precisam sustentar uma determinada imagem de competência, seriedade, autoridade e profissionalismo. Para os diplomados de Araquém, esse palco tem uma importância ainda maior, pois é através dele que a passagem do “filho da roça” ao “profissional formado” se torna socialmente visível e crível.

O exercício profissional passa, então, a funcionar como ritual cotidiano de legitimação do diploma. Diferentemente da colação de grau, que é um rito formal e concentrado no tempo, o trabalho é uma performance contínua, na qual o sujeito precisa reiterar, dia após dia, que merece ocupar aquele lugar. Nesse sentido, pode-se dizer que o mercado de trabalho constitui um segundo momento ritual da diplomação: é ali que o título ganha densidade social e se transforma em identidade praticada.

Ao mesmo tempo, esse processo é atravessado por desigualdades estruturais. Como lembra Bourdieu, os campos profissionais não são espaços neutros, eles são hierarquizados, seletivos e regulados por critérios que favorecem aqueles que já dispõem de maiores volumes de capital econômico, cultural e social (Bourdieu, 2004). Assim, ainda que o diploma represente uma ruptura importante com o destino social provável, ele não elimina automaticamente as assimetrias de origem. O que se observa, nas trajetórias analisadas, é uma

inserção marcada por esforços intensos de legitimação, por disputas simbólicas e por um trabalho constante de afirmação da própria competência.

É no mercado do trabalho que a coexistência entre pertencimento territorial e profissionalização se torna visível e que os sujeitos permanecem ligados a Araquém, mas passam a ocupar funções, cargos e papéis que reconfiguram o imaginário local sobre o que é possível “vindo do interior”. O diploma não os desloca necessariamente para fora do território, ao contrário, permite que eles retornem a ele investidos de novas formas de autoridade e reconhecimento.

As narrativas de Hélio, Glauciane, Jânio e Francisca mostram que a experiência pós-diplomação não se organiza apenas em torno da renda ou da estabilidade econômica, mas sobretudo em torno da construção de uma imagem pública de valor social. Em todos os casos, aparece de maneira recorrente a ideia de “virar alguém”, expressão que condensa não apenas a conquista material, mas a passagem a um novo estatuto moral e simbólico.

No caso de Hélio, essa conversão do diploma em capital simbólico se dá de maneira particularmente intensa, porque sua atuação profissional articula o campo jurídico, o campo político e o campo midiático. Ele performa que “virar alguém” significou, concretamente, montar seu próprio escritório, assumir a função de procurador do município de Coreaú e tornar-se uma figura pública reconhecida em âmbito local. Em suas postagens, aparecem elementos como o orgulho de “ter saído nos jornais” por conseguir uma vitória jurídica que foi a suspensão da nomeação do presidente da Fundação Palmares no governo de Jair Bolsonaro” e de ocupar o cargo de procurador municipal como prova de que o diploma produziu um afastamento efetivo em sua trajetória social.

Nessa narrativa, o diploma de Direito é apresentado como instrumento de poder, de visibilidade e de intervenção pública. Hélio mostra através dos seus perfis em redes sociais que a sua atuação jurídica não se limita à defesa de interesses individuais, mas se inscreve em disputas políticas de maior alcance, o que amplia ainda mais o valor simbólico de sua posição. Sob a ótica goffmaniana, pode-se dizer que Hélio constrói uma performance de si como sujeito público, competente, combativo e socialmente relevante. Ele não apenas exerce uma função ele encena, de modo contínuo, a figura do “doutor”, do “procurador”, daquele que domina a linguagem legítima do direito e que pode falar em nome da legalidade.

Esse reconhecimento não é produzido apenas no interior do campo jurídico, mas também no espaço local de Araquém e Coreaú, onde seu nome passa a circular como símbolo de sucesso, ascensão e prestígio. A presença na mídia, a abertura do escritório e o cargo

público funcionam como dispositivos de consagração simbólica. Bourdieu lembra que o capital simbólico é sempre um capital reconhecido, isto é, ele depende do olhar dos outros para existir enquanto tal (Bourdieu, 2007). No caso de Hélio, esse reconhecimento é reiterado tanto pelas instituições formais quanto pela comunidade local, o que fortalece sua posição social e sua autoridade moral.

Já na trajetória de Glauciane, o mercado de trabalho aparece menos como espaço de poder e mais como espaço de segurança existencial. Suas falas são atravessadas pelo medo de não conseguir emprego, pela ansiedade em relação ao futuro e pela expectativa de que o diploma pudesse garantir uma vida menos vulnerável do que aquela vivida por gerações anteriores. Para ela, a diplomação não é associada imediatamente à riqueza, mas à dignidade, à possibilidade de não depender da precariedade e à chance de construir uma trajetória própria.

Glauciane afirma que, mesmo sem enriquecer, o diploma já tem valor porque “ninguém tira da gente o que a gente aprendeu”. Essa frase é relevante, pois desloca o sentido da educação do plano estritamente econômico para o plano simbólico e moral. O diploma aparece como uma espécie de patrimônio subjetivo, algo que confere autoestima, segurança e reconhecimento, ainda que o retorno financeiro não seja imediato ou elevado.

Nesse caso, a conversão do capital cultural em capital simbólico se dá menos pela ocupação de cargos prestigiosos e mais pela construção de uma narrativa de valor pessoal. Em termos goffmanianos, Glauciane constrói uma apresentação de si marcada pela responsabilidade, pela perseverança e pela superação. Seu medo do desemprego não anula o sentido do diploma, ao contrário, reforça sua importância como proteção simbólica contra a vulnerabilidade social.

Jânio, por sua vez, articula o mercado de trabalho à noção de serviço comunitário e de reconhecimento local. Ele fala com orgulho de “ter dado aula”, de ter passado no concurso para técnico de informática no município de Coreaú, de ser chamado de “professor” e de atuar no escritório do irmão na área do Direito. Sua trajetória mostra como o diploma pode operar como mediação entre a profissionalização e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Ser chamado de “professor” não é apenas uma designação funcional, é uma forma de consagração simbólica que o posiciona como referência moral e intelectual no território. Para Bourdieu, os títulos escolares funcionam como títulos de nobreza simbólica, capazes de produzir distinções duráveis no espaço social (Bourdieu, 2007). No contexto de Araquém, onde poucos alcançam o ensino superior, essa distinção se torna ainda mais visível.

Jânio também afirma amar trabalhar com o Direito e atuar no escritório do irmão, o que revela uma articulação entre o universo jurídico e o pertencimento familiar. O diploma, nesse caso, não produz afastamento do território nem ruptura com os laços de origem, mas se inscreve numa lógica em que ele amplia as possibilidades de atuação sem destruir os vínculos anteriores.

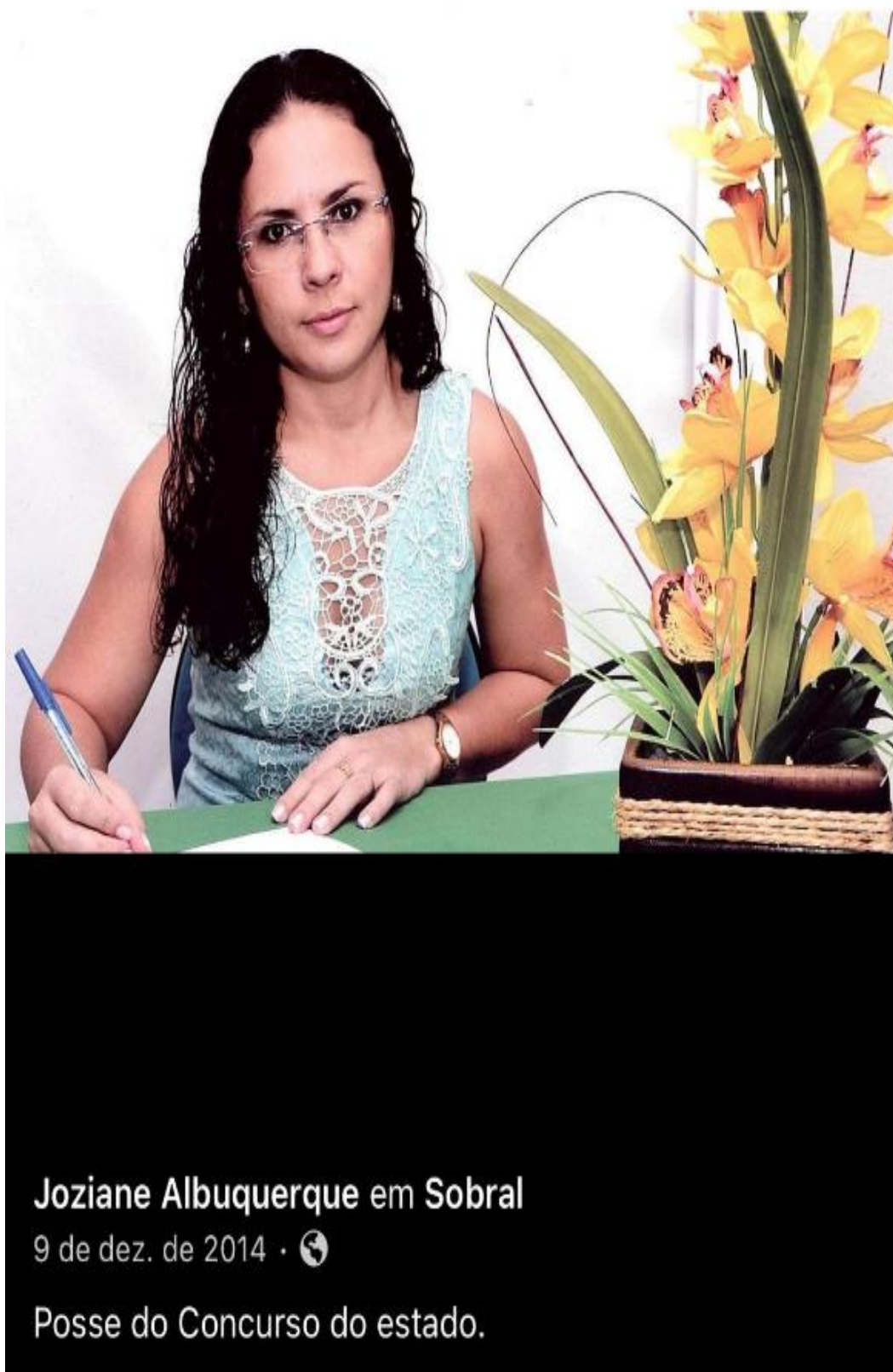
Francisca, por sua vez, representa a experiência da exceção estrutural. Sua trajetória é marcada pela pós-graduação, pela saída do Ceará e pela ocupação de espaços considerados “improváveis” para alguém de sua origem. Ao finalizar o mestrado em Física Médica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ela não apenas acumulou capital cultural altamente especializado, mas também atravessou fronteiras territoriais e simbólicas profundas.

No caso de Francisca, o mercado de trabalho aparece como espaço de consagração científica e de inserção em circuitos profissionais altamente seletivos. Sua apresentação de si explicita a dimensão extraordinária de sua trajetória, não apenas por ter cursado o ensino superior, mas por ter alcançado a pós-graduação em uma área técnica e restrita. Aqui, o diploma não é apenas símbolo de ascensão, ele é signo de excepcionalidade.

Sob a ótica de Victor Turner e Richard Schechner, pode-se dizer que essas trajetórias pós-diplomação se configuram como performances sociais prolongadas, nas quais o sujeito encena diante da comunidade, sua nova identidade profissional. O mercado de trabalho é o espaço onde essa performance ganha consistência, repetição e credibilidade. Não se trata de um ato isolado, mas de uma sequência de atos que estabilizam a nova posição social.

Em síntese, o que o conjunto das trajetórias revela é que o mercado de trabalho não funciona apenas como instância de inserção econômica, mas como espaço ritualizado de produção de reconhecimento. É ali que o diploma deixa de ser promessa e se torna prática; deixa de ser expectativa e se torna identidade; deixa de ser papel e se torna corpo socialmente situado.

Figura 30: Solenidade de posse para o cargo de professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará



Fonte: Pagina do perfil de Joziane Albuquerque na rede social Facebook

Figura 31: Print da postagem no perfil de Gleiciane Albuquerque no Instagram em um momento de despedida de turma em que a mesma é professora



Fonte: Perfil de Gleiciane Albuquerque na rede social Instagram

Figura 32: Print da postagem no perfil de Gleiciane Albuquerque no Instagram marcando uma homenagem ao Dia do Professor



Fonte: Perfil de Gleiciane Albuquerque na rede social Instagram

Figura 33: Print da postagem no perfil de Hélio Costa no Instagram com uma matéria de jornal que destaca a sua atuação como advogado em uma Ação Popular que teve repercussão nacional



Fonte: Perfil de Hélio Costa na rede social Instagram

Figura 34: Print da postagem no perfil de Galba Faustino no Instagram destacando a atuação dos profissionais de Ciências Humanas na Escola de Ensino Médio Maria Menezes, em Araquém



Fonte: Perfil de Galba Faustino na rede social Instagram

4.3 Sociabilidades plurais, redes, vínculos e novos mapas afetivos performados no rural araqueniense

A diplomação não reorganiza apenas a posição ocupacional dos sujeitos, mas transforma, de modo profundo, as formas de sociabilidade, os vínculos afetivos e os circuitos de reconhecimento que estruturam a vida cotidiana no distrito de Araquém. O retorno ao território como “formado”, “professor”, “advogado”, “pesquisadora” ou “profissional” não se dá como simples reintegração ao espaço de origem, mas como reentrada em uma posição social simbolicamente reclassificada. É nesse movimento que se produzem novos mapas afetivos e relacionais, nos quais antigas pertencas são renegociadas e novas formas de visibilidade social se consolidam.

Inspirada em Goffman (2011), parto da ideia de que as interações cotidianas funcionam como microcenários de performance social. A identidade não é algo dado, mas algo que se constrói na relação com os outros, por meio da gestão de impressões e do reconhecimento público. Quando os interlocutores retornam ao distrito diplomados, eles passam a atuar diante de uma plateia conhecida: familiares, vizinhos, colegas de infância, lideranças locais. Esse público, por sua vez, reage, confirma, reformula ou tensiona a nova posição social atribuída ao sujeito.

Assim, expressões como “o doutor”, “a professora”, “a menina que estudou”, “o orgulho da comunidade” não são meros elogios: são dispositivos simbólicos que reclassificam o lugar social desses sujeitos na hierarquia local. O título acadêmico passa a operar como capital simbólico (Bourdieu, 2007), convertendo-se em autoridade moral, intelectual e, em certos casos, política. O diploma, portanto, não apenas abre portas no mercado de trabalho, mas reorganiza os modos de reconhecimento e de pertencimento no interior do território.

Esse processo produz um alargamento das redes sociais. Os diplomados passam a circular em espaços antes pouco acessíveis ou inexistentes em seu cotidiano: repartições públicas, fóruns, escolas, universidades, congressos, escritórios, instituições de pesquisa. Essas novas inserções ampliam o capital social dos sujeitos, permitindo-lhes transitar entre redes heterogêneas que conectam o rural ao urbano, o local ao regional, o cotidiano ao institucional.

Ao mesmo tempo, essas novas redes não substituem necessariamente as antigas. O que a pesquisa revela é uma sobreposição de circuitos: os interlocutores continuam frequentando a igreja, os eventos comunitários, as casas de parentes, os encontros informais

no distrito, mas agora carregam consigo uma posição social requalificada. Eles não retornam como os mesmos, mas também não retornam como estrangeiros absolutos.

Nesse ponto, a noção de “sociabilidades plurais” torna-se central. Os diplomados aprendem a manejar diferentes registros relacionais: um registro profissional, associado à formalidade, à autoridade e ao saber técnico; e um registro comunitário, marcado pela proximidade, pela oralidade, pela afetividade e pelo pertencimento territorial. Essa capacidade de alternância não é automática, mas construída no tempo, por meio de experiências, ajustes e, muitas vezes, de pequenos conflitos simbólicos.

Victor Turner (1974) permite compreender esse processo como uma forma de “reagregação” social após o rito de passagem. A diplomação marca a travessia, mas é no retorno cotidiano ao território que a nova identidade se estabiliza. Contudo, diferentemente dos rituais clássicos, em que a reincorporação é clara e unívoca, aqui ela é ambígua e negociada. O sujeito retorna como alguém diferente, e essa diferença precisa ser continuamente confirmada, legitimada e tornada aceitável dentro da ordem local.

É nesse sentido que o novo rural performado se constrói não apenas por transformações econômicas ou ocupacionais, mas por microprocessos relacionais. O diplomado passa a ser procurado para ajudar em tarefas escolares, orientar sobre concursos, interpretar documentos, redigir currículos, explicar procedimentos burocráticos. Essas demandas, aparentemente banais, funcionam como reconhecimento prático do capital cultural adquirido. Elas confirmam, no cotidiano, que o saber escolarizado possui valor social.

Ao mesmo tempo, esse reconhecimento pode vir acompanhado de expectativas e pressões. O diplomado é visto como alguém que “deu certo”, e essa leitura produz a obrigação moral de corresponder ao sucesso esperado. A falha, o desemprego ou a precariedade profissional tornam-se, nesse contexto, mais dolorosos, pois ameaçam não apenas o projeto individual, mas também a narrativa coletiva de ascensão e superação que se construiu em torno de sua trajetória.

Bourdieu (2008) já havia mostrado que a ascensão social pode ser vivida de modo ambivalente, como conquista e como fonte de tensão. Em Araquém, essa ambivalência aparece de forma nítida: os diplomados experimentam orgulho, mas também responsabilidade; reconhecimento, mas também vigilância simbólica; pertencimento, mas também a sensação de não serem mais “exatamente os mesmos”.

No plano afetivo, observa-se uma reorganização dos vínculos familiares. O diplomado passa a ocupar um lugar diferenciado na economia moral da família: torna-se

exemplo, esperança, referência para os mais novos. Em alguns casos, é também aquele de quem se espera apoio financeiro, orientação ou mediação com o mundo institucional. A família, assim, não é apenas beneficiária simbólica do diploma, mas parte ativa do processo de reclassificação social.

Richard Schechner (2003; 2012) ajuda a compreender como essas novas posições são reiteradas por meio de performances cotidianas. O modo de falar, de vestir, de circular pelos espaços públicos, de narrar a própria história e de publicar imagens nas redes sociais são formas de comportamento restaurado: práticas que se repetem e consolidam uma identidade. O diplomado não “é” apenas universitário ou profissional; ele aprende a agir como tal diante dos outros, incorporando progressivamente os sinais que tornam essa identidade reconhecível.

Essas performances não são homogêneas. Elas variam conforme gênero, profissão, trajetória escolar e posição no mercado de trabalho. Em alguns casos, a performance enfatiza a autoridade técnica; em outros, a humildade; em outros ainda, o pioneirismo ou a excepcionalidade. O que as unifica é a função simbólica: tornar visível a transformação.

O que se observa, portanto, é a produção de novos mapas afetivos no território. Antigas fronteiras simbólicas se deslocam: quem antes era apenas “mais um jovem do distrito” passa a ocupar posições de destaque moral e intelectual. As relações de proximidade permanecem, mas são atravessadas por novos sentidos de hierarquia, respeito e expectativa.

Nesse processo, o rural não é abandonado, mas resignificado. Ele deixa de ser apenas espaço de origem e passa a ser também espaço de consagração simbólica. O diploma não rompe o vínculo com Araquém; ao contrário, torna esse vínculo ainda mais visível, pois é no retorno ao território que a transformação ganha sentido social pleno.

Assim, o novo rural performado emerge como um espaço relacional híbrido: nem puramente tradicional, nem simplesmente urbano; nem fechado na herança, nem dissolvido na modernização.

É um rural em que circulam diplomas, títulos, cargos, redes acadêmicas e profissionais, sem que se percam os laços comunitários, os afetos locais e as referências identitárias do território. A sociabilidade que se constrói é plural, situada e negociada, resultado de trajetórias que aprenderam a transitar entre mundos sem se fixar integralmente em apenas um deles.

Esse tópico fecha o capítulo ao mostrar que a diplomação não produz apenas mobilidade social no sentido clássico, mas inaugura uma nova ecologia relacional no rural

araquenhense. O diploma não transforma apenas o destino individual; ele reconfigura os modos de convivência, os afetos e as formas de reconhecimento coletivo. É nessa trama de relações, performances e pertencimentos que se materializa, de forma mais concreta, a ideia de um novo rural performado.

Figura 35 – Print do perfil “Circulo_literarioo” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o êxito na seleção do Edital Prêmio Perifa Viva 2024 do Ministério das Cidades



circulo_literarioo
Araquém, Ceara, Brazil

...



1/2

**PRÊMIO
PERIFERIA
VIVA 2024**

O Projeto “Círculo de Leitura e arte: doe e adote um livro” foi classificado pelo Ministério das Cidades no Edital Prêmio Perifa Viva 2024, e apesar de não termos sido selecionados para receber a premiação financeira, estamos muito felizes em saber que nosso projeto vem se consolidando e ganhando reconhecimento local e nacional, pois tem contribuído para a valorização da leitura e da artes, sobretudo entre as crianças que tem sido nosso maior público entendido. Obrigada a cada pessoa que contribui com esse projeto.

Atenciosamente,
Cosma Araújo (Produtora Cultural)
Marcos Farias (Articulador Cultural)

VIVA 2024

UNIAO E RECONSTRUCAO

RESULTADO FINAL DA SELEÇÃO DO PRÊMIO PERIFERIA VIVA 2024

EIXO: INICIATIVAS POPULARES

*Selecionada: iniciativa que obteve maior nota entre as iniciativas classificadas, observando as cotas mínimas regionais, de acordo com os itens 8.10 e 8.11 do edital.
*Classificada: iniciativa que obteve nota final mínima de 50% do total da pontuação, de acordo com item 8.9 do edital.
*Desclassificada: iniciativa que obteve nota final abaixo de 50% da pontuação total, de acordo com o item 8.9 ou que se enquadra nas vedações do item 5 do edital.

POSIÇÃO	INSCRIÇÃO	NOME DA INICIATIVA	NOTA FINAL	REGIÃO	CATEGORIA	SITUAÇÃO*
0769	on-1250116264	CASA DAS ARTES	6,59	Nordeste	CULTURA E IDENTIDADE PERIFÉRICA	CLASSIFICADA

Fonte: Perfil de Circulo_literarioo na rede social Instagram

Figura 36 – Print do perfil “Circulo_literarioo” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o evento Feira Literária organizado na praça da matriz em Araquém na ocasião do lançamento do livro “Araquém em fotos e poemas”



  Curtido por renatalimapy e outras pessoas
circulo_literarioo #livroseleitura Fotografias:
@cosmaaraujoo

9 de junho de 2024

Fonte: Perfil de Circulo_literarioo na rede social Instagram

Figura 37 – Print do perfil “Circulo_literarioo” administrado por diplomados de Araquém. A postagem enfatiza o stand li livros na Feira Literária organizada na praça da matriz em Araquém na ocasião do lançamento do livro “Araquém em fotos e poemas”



Fonte: Perfil de Circulo_literarioo na rede social Instagram

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu de uma problemática precisa: compreender quais são os impactos sociais, econômicos e simbólicos da diplomação em nível superior na vida de jovens e adultos que, após concluírem seus cursos em Instituições de Ensino Superior sediadas no município de Sobral, optaram por permanecer no distrito de Araquém, em Coreaú-CE, e de que maneira esses sujeitos percebem, vivenciam e apresentam as mudanças decorrentes dessa experiência. Ao longo dos capítulos, busquei responder a essa problemática articulando trajetórias individuais a processos estruturais de reconfiguração territorial, sem perder de vista a densidade simbólica que atravessa cada uma dessas histórias.

O objetivo geral desta investigação foi analisar os efeitos da diplomação em nível superior sobre as expectativas de mobilidade social, as trajetórias profissionais, as formas de autorrepresentação e as reconfigurações do espaço rural em Araquém. Esse objetivo foi perseguido por meio de quatro frentes específicas, que retomo aqui para evidenciar o modo como cada uma delas foi respondida ao longo do texto.

Em primeiro lugar, busquei compreender como as trajetórias dos diplomados se articulam às dinâmicas sociais locais, produzindo efeitos sobre o território. O capítulo 3 demonstrou que essa articulação não é linear, uma vez que ela se constrói por meio de táticas cotidianas de escolarização, de negociações familiares e de enfrentamento do isolamento geográfico, de modo que o acesso ao ensino superior jamais foi, para os interlocutores desta pesquisa, um dado óbvio ou garantido, mas uma conquista construída palmo a palmo contra desigualdades territoriais historicamente sedimentadas.

Em segundo lugar, propus-me a descrever trajetórias educacionais, profissionais e sociais, identificando conversões de capitais e formas de inserção (ou de não inserção) profissional. Esse objetivo foi cumprido por meio do exame de casos como os de Jânio Teles, Hélio Costa, Francisca Lima, Gleiciane Albuquerque, Galba Faustino e Joziane Albuquerque, cujas trajetórias, analisadas nos capítulos 3 e 4, evidenciam modos distintos de conversão do capital cultural adquirido na universidade em novas posições sociais, profissionais e simbólicas no território de origem ou fora dele.

Em terceiro lugar, busquei analisar os sentidos atribuídos ao diploma e seus efeitos sobre as expectativas de mobilidade social. Ficou demonstrado que o diploma não é vivido de modo homogêneo. Para alguns, ele significa a possibilidade de seguir carreira jurídica e conquistar reconhecimento público, como no caso de Hélio Costa; para outros, representa uma

mobilidade relativa, pois ao passo que reafirma um reconhecimento local, desloca de maneira muito lenta a configuração de classe, como é o caso de Jânio Teles que, mesmo graduado em Ciências Sociais, não conseguiu se alocar no mercado de trabalho como desejava e após mais de dez anos do fim de sua primeira graduação, está cursando Direito em Sobral novamente, já trabalhando junto ao irmão advogado em um escritório de advocacia em que o último é proprietário. Em ambos os casos, contudo, o diploma opera como capital simbólico capaz de reorganizar hierarquias locais de reconhecimento.

Por fim, propus-me a examinar as transformações no espaço rural associadas à emergência de novas atividades econômicas e profissionais, bem como à reorganização material, espacial e simbólica das relações e do território. Esse objetivo foi respondido, sobretudo, no capítulo 4, no qual demonstrei que Araquém deixa de ser narrado exclusivamente como espaço de carência ou de partida, e passa a ser reconhecido, por seus próprios moradores, como espaço de produção de profissionais, técnicos, professores, advogados e agentes públicos.

A tese defendida ao longo deste trabalho é a de que a diplomação em nível superior de jovens e adultos que decidem permanecer no espaço rural de Araquém produz uma reconfiguração material e simbólica do território, transformando-o em um espaço híbrido, no qual se performam novas ruralidades em um dos municípios do semiárido cearense. Os capítulos que compõem esta tese, cada um a seu modo, sustentam e adensam essa tese central.

O capítulo 3 evidenciou que a escolarização prolongada dos jovens e adultos de Araquém não pode ser compreendida como resultado de mérito individual isolado, tampouco como efeito automático de políticas públicas de expansão do ensino superior. Ao examinar os desafios e táticas de escolarização no distrito, demonstrei que o isolamento geográfico, as desigualdades territoriais e a precariedade do transporte universitário constituíram obstáculos concretos, que foram enfrentados por meio de estratégias familiares e comunitárias de resistência.

Esse mesmo capítulo mostrou, na análise da passagem “da enxada para a caneta”, que as expectativas de ascensão e sucesso escolar entre os interlocutores da pesquisa não emergem de uma ruptura abrupta com o mundo do trabalho rural, mas de um processo gradual de reelaboração de projetos de vida, em que a escola e, posteriormente, a universidade, passam a ocupar o lugar antes reservado exclusivamente ao trabalho na terra, sem que este último seja necessariamente desqualificado ou abandonado como horizonte de vida possível.

Ao discutir as políticas de acesso ao ensino superior, o capítulo 3 revelou a ambivalência dos dispositivos institucionais mobilizados pelos interlocutores: o Fundo de Financiamento Estudantil, a Educação a Distância e o Reuni aparecem, simultaneamente, como possibilidades concretas de ingresso na universidade e como mecanismos que reproduzem, sob nova roupagem, desigualdades de acesso e de permanência. A mediação exercida por Sobral, enquanto cidade polo que concentra a oferta de ensino superior, também foi central para compreender o perfil empírico dos diplomados de Araquém e as condições materiais de seu deslocamento diário entre o campo e a cidade.

Já a discussão sobre a vivência de dois mundos, que encerra o capítulo 3, permitiu compreender que o trânsito cotidiano entre Araquém e Sobral não produziu, para a maioria dos interlocutores, uma cisão identitária irreversível. Ao contrário, evidenciou-se um processo de acúmulo e de articulação de repertórios em que os sujeitos aprenderam a transitar entre o código acadêmico da universidade e o código comunitário do distrito, sem que um anulasse o outro, confirmando a leitura lahireana da pluralidade disposicional que viria a ser desenvolvida com mais profundidade no capítulo seguinte.

O capítulo 4, por sua vez, aprofundou a análise ao deslocar o foco da entrada na universidade para o momento posterior à diplomação, examinando o diploma em cena, ou seja, os modos pelos quais essa credencial é apresentada, reconhecida e performada no cotidiano do território. Demonstrei que o diploma opera como dispositivo de autoridade simbólica, capaz de alterar a posição do sujeito na hierarquia local, ainda que essa alteração não ocorra de modo automático ou definitivo, exigindo reafirmação contínua nas interações cotidianas.

A discussão sobre mercado de trabalho e significação do diploma, também presente no capítulo 4, evidenciou que a inserção profissional dos diplomados de Araquém não segue um roteiro único. Hélio Costa converteu o diploma em atuação jurídica de repercussão pública, inclusive em ação popular amplamente noticiada; Jânio Teles investiu em uma segunda graduação e em especialização na área de direitos humanos, ampliando o capital acadêmico já adquirido; Francisca Lima converteu sua formação em mestrado na área de física médica, o que implicou sua saída do estado do Ceará, tornando-se, ela própria, uma exceção estrutural dentro do grupo pesquisado; e Gleiciane Albuquerque e Joziane Albuquerque converteram a diplomação em atuação docente, ocupando posições de professora efetiva da rede estadual de educação.

Por fim, a discussão sobre sociabilidades plurais, redes, vínculos e novos mapas afetivos, que encerra o capítulo 4, permitiu compreender que a diplomação não reorganiza apenas a posição ocupacional dos sujeitos, mas transforma também as formas de sociabilidade e os vínculos afetivos no território. A partir de Goffman, evidenciei que expressões como “o doutor”, “a professora” e “o orgulho da comunidade” funcionam como dispositivos simbólicos que reconfiguram as interações cotidianas; a partir de Turner e Schechner, demonstrei que a diplomação pode ser compreendida como rito de passagem que não se encerra na colação de grau, mas se prolonga na reagregação cotidiana do sujeito ao seu território de origem, por meio de performances continuamente restauradas.

Tomados em conjunto, os capítulos 3 e 4 sustentam empiricamente a categoria analítica que proponho nesta tese: “o novo rural performado”. Trata-se de um rural que não se define mais exclusivamente pela agricultura, pela precariedade ou pela ausência de escolarização, mas pela capacidade de produzir, a partir de suas próprias famílias, profissionais, técnicos, professores, advogados, pesquisadores e agentes públicos, sem que essa produção implique o apagamento das referências territoriais, afetivas e comunitárias que constituem a vida em Araquém.

Essa noção de “novo rural performado” permite deslocar a análise do eixo tradicional que opõe rural e urbano como espaços mutuamente excludentes. O que a pesquisa revela é a constituição de um rural híbrido, atravessado por fluxos educacionais, simbólicos e profissionais, no qual tradição e profissionalização não se anulam, mas coexistem em permanente tensão e negociação. O diploma torna-se, nesse sentido, uma mediação fundamental entre passado e futuro, entre herança e projeto, entre pertencimento territorial e ampliação de horizontes sociais.

Cabe, neste momento, retomar com mais vagar o modo como os referenciais teóricos mobilizados ao longo da tese contribuíram para essa formulação, uma vez que a categoria de “novo rural performado” não foi inspirada pelas ideias de um único autor, mas da articulação entre diferentes tradições sociológicas.

A contribuição de Norbert Elias, situada logo na introdução deste trabalho como ponto de partida teórico, revelou-se decisiva para compreender as trajetórias de escolarização e diplomação em Araquém não como decisões puramente individuais, tampouco como efeitos automáticos de estruturas abstratas, mas como processos inscritos em figurações históricas de longa duração. A expansão do ensino superior, a interiorização das instituições de ensino, a redefinição das expectativas familiares e a transformação do valor simbólico do diploma no

território só se tornam inteligíveis quando situadas nesse movimento figuracional, que ultrapassa a vontade e o controle de qualquer sujeito isolado.

Pierre Bourdieu, por sua vez, permitiu compreender como essas transformações históricas se inscrevem nos corpos e nas práticas dos interlocutores por meio do *habitus*. Ao longo da tese, argumentei que o diploma opera como capital cultural institucionalizado, capaz de produzir reclassificação simbólica no espaço social; mas os dados empíricos revelaram, também, que essa reclassificação convive com tensões profundas, associadas à figura do *trânsfuga de classe*, sem que essa tensão se resolva, contudo, em ruptura radical ou em desenraizamento definitivo.

É justamente nesse ponto que a contribuição de Bernard Lahire se mostrou insubstituível. Ao criticar a ideia de um *habitus* homogêneo e unificado, Lahire evidencia que os indivíduos contemporâneos são portadores de disposições múltiplas, oriundas de socializações plurais e por vezes contraditórias. Os diplomados de Araquém, tal como demonstrado nos capítulos 3 e 4, não correspondem à imagem de uma cisão absoluta entre “dois mundos”; ao contrário, eles articulam repertórios distintos conforme os contextos em que circulam, produzindo identidades compostas, e não identidades cindidas.

A performance, tal como formulada por Erving Goffman, complementou esse quadro teórico ao permitir observar como o diploma é dramatizado e tornado visível nas interações cotidianas, nas instituições e, de modo especialmente produtivo para esta pesquisa, nas redes sociais digitais. As postagens analisadas ao longo do capítulo 4, que registram refeições de grau, posses em cargos públicos e conquistas acadêmicas, evidenciam que essas plataformas se tornaram cenas privilegiadas de consagração pública do diploma, ampliando o alcance e a durabilidade da performance para além do momento ritual da formatura.

Victor Turner e Richard Schechner, por fim, permitiram compreender a diplomação como rito de passagem que não se encerra no momento formal da colação de grau, mas se prolonga no retorno cotidiano ao distrito, onde o novo status precisa ser continuamente reconhecido, validado e reinscrito. A noção de reagregação, central na obra de Turner, revelou-se especialmente fecunda para compreender por que os diplomados de Araquém, ao invés de romperem com o território de origem, escolhem permanecer nele como protagonistas de uma nova cena social.

Esse conjunto de referenciais sociológicos, centrado nas relações entre indivíduo e sociedade, foi ainda articulado, ao longo da tese, a um segundo eixo teórico, voltado às representações do rural e às concepções de novas ruralidades. O diálogo com José Graziano

da Silva, Maria Nazareth Baudel Wanderley, Sergio Schneider, Roberto Moreira, Elisa Guaraná de Castro e Maria José Carneiro permitiu romper com a visão residual do campo, historicamente sustentada por autores como Ferdinand Tönnies, Louis Wirth e Robert Redfield, para os quais o rural estaria fadado ao desaparecimento diante do avanço da urbanização.

A leitura de Milton Santos sobre a produção social do espaço e a racionalidade do lugar sustentou, por sua vez, a compreensão de Araquém como território em disputa, no qual se articulam memórias, fluxos migratórios pendulares e novas racionalidades produtivas e simbólicas. É a partir dessa base que a categoria de *novo rural performado* pôde ser proposta não como negação da tradição, mas como sua reinterpretação a partir da escolarização prolongada enquanto experiência social estruturante.

Por fim, o diálogo com autores dedicados à sociologia das desigualdades educacionais, como Jailson de Souza e Silva, Carlos Hasenbalg, Carlos Antônio Costa Ribeiro e Ana Amélia Camarano, permitiu situar as trajetórias analisadas nesta tese em um debate mais amplo sobre os limites e as possibilidades da expansão do ensino superior brasileiro. Se, por um lado, essa expansão ampliou o acesso de jovens rurais historicamente excluídos das instituições de ensino superior, por outro, ela não eliminou desigualdades estruturais de oportunidades e de resultados, o que reafirma o caráter seletivo, e não automático, da mobilidade educacional no Brasil contemporâneo.

Reunidos, esses dois eixos teóricos, um voltado às relações entre indivíduo e sociedade, outro às representações do rural, permitiram construir um argumento que não reduz a escolarização nem a um processo puramente estrutural, nem a uma narrativa estritamente individual de mérito. O diploma, tal como analisado ao longo deste trabalho, não se reduz a uma credencial técnica nem a uma promessa individual de ascensão: ele atua como um artefato social denso, capaz de articular dimensões institucionais, afetivas, simbólicas e territoriais.

Considero que esta tese oferece, em primeiro lugar, uma contribuição teórica ao campo dos estudos rurais brasileiros, ao propor a categoria de “novo rural performado” como ferramenta analítica capaz de apreender simultaneamente dimensões estruturais, simbólicas e interacionais das transformações contemporâneas do campo, superando leituras que reduzem o rural a espaço residual ou a mero cenário de precariedade.

Em segundo lugar, a tese oferece uma contribuição empírica ao documentar, de modo sistemático, as trajetórias pós-diplomação de um grupo de jovens e adultos de primeira geração universitária que optou por permanecer em seu território de origem, preenchendo uma

lacuna importante na literatura sobre mobilidade social e escolarização, que costuma concentrar-se no momento do acesso à universidade e não no que ocorre depois da diplomação.

Em terceiro lugar, esta pesquisa oferece subsídios para o debate sobre políticas públicas de interiorização do ensino superior, ao evidenciar que o sucesso dessas políticas não pode ser medido apenas pelo número de vagas ou de matrículas ofertadas, mas também pelas condições de permanência estudantil, pela qualidade do transporte universitário e pelas possibilidades de inserção profissional dos diplomados em seus territórios de origem.

É necessário reconhecer, contudo, os limites desta investigação. Trata-se de um estudo de caso localizado, centrado no distrito de Araquém, cujos achados não podem ser generalizados de modo automático para outros territórios rurais do semiárido nordestino ou do Brasil, ainda que ofereçam parâmetros analíticos relevantes para pesquisas em contextos semelhantes.

Da mesma forma, o recorte temporal da pesquisa, que acompanha trajetórias já consolidadas de diplomados que concluíram seus cursos há alguns anos, não permite captar, com o mesmo grau de profundidade, as trajetórias ainda em curso de universitários mais jovens, cujos desdobramentos profissionais e simbólicos permanecem em aberto.

Outra limitação relevante refere-se ao uso de postagens em redes sociais digitais como fonte documental para a análise da performance do diploma. Embora essas postagens sejam reveladoras dos modos como os sujeitos escolhem apresentar publicamente suas conquistas, elas não esgotam a totalidade da experiência vivida, que inclui também dimensões silenciosas, íntimas e não performadas publicamente, as quais escapam, por definição, a esse tipo de fonte.

A partir dessas limitações, é possível vislumbrar caminhos promissores para pesquisas futuras. Um primeiro caminho consiste em realizar estudos comparativos entre Araquém e outros distritos rurais do semiárido cearense ou nordestino, de modo a verificar em que medida a categoria de “novo rural” performado se aplica a contextos com diferentes graus de isolamento geográfico, de oferta educacional e de infraestrutura de transporte.

Um segundo caminho consiste em aprofundar a análise das clivagens de gênero presentes nas trajetórias de diplomação no meio rural, uma vez que os dados desta tese sugerem, ainda que de modo não exaustivo, diferenças significativas entre as trajetórias de homens e mulheres diplomados, sobretudo no que se refere às expectativas familiares, às possibilidades de deslocamento territorial e às formas de inserção profissional.

Um terceiro caminho, por fim, consiste em acompanhar, ao longo do tempo, as trajetórias dos jovens que hoje ingressam no ensino superior a partir de Araquém, de modo a verificar se as tendências identificadas nesta tese, permanência territorial, reclassificação simbólica e produção de um “novo rural performado”, se confirmam, se aprofundam ou se transformam nas próximas gerações de diplomados do distrito.

Ao concluir esta tese, reafirmo que o processo aqui analisado não se limita à história de indivíduos que “venceram na vida”, mas corresponde à emergência de uma nova gramática social do rural, uma gramática na qual o estudo, o diploma e a profissionalização passam a compor o repertório legítimo de pertencimento territorial, ao lado da memória, do trabalho na terra e das redes de solidariedade comunitária que sempre caracterizaram o distrito.

O “novo rural performado”, tal como proposto nesta tese, não é a negação da tradição, mas a sua reinterpretação a partir da escolarização prolongada como experiência social estruturante. Araquém deixa de aparecer apenas como lugar de partida e passa a ser reconhecido como lugar de retorno qualificado, onde o diploma adquire pleno sentido social, sem que, para isso, seja necessário abandonar aquilo que faz desse território um lugar de pertencimento e de vida.

A força explicativa desta pesquisa reside justamente nessa articulação entre educação, território e performance. O diploma não é apenas um ponto de chegada; é um dispositivo de transformação contínua das relações sociais, das formas de reconhecimento e das narrativas identitárias. Ao serem reinscritos no espaço rural, os capitais culturais adquiridos na universidade produzem novas economias morais, novas sociabilidades e novos mapas afetivos, que redesenham o significado de “ser do interior” no contexto contemporâneo, mantendo abertas as portas para que outras trajetórias, ainda por vir, continuem a reinventar o rural de Araquém.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.]

ABRAMOVAY, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Pobreza como legado e trabalho infantil**. Brasília-DF: UNESCO, 2015.

ALBUQUERQUE, N. M. A.; BRAGA JUNIOR, Ricardo Marques; FERNANDES, Edilmara K. Práticas e sociabilidades juvenis nos transportes universitários. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL VIOLÊNCIA E CONFLITOS SOCIAIS: ILEGALISMOS E LUGARES MORAIS, 3., 2011, Fortaleza. Anais. Fortaleza, 2011.

ALBUQUERQUE, N. M. A.; FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. As representações do ser universitário: análise feita a partir dos jovens da Região Norte. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UVA, 13., 2011, Sobral. Anais. Sobral: UVA, 2011.

ALBUQUERQUE, N. M. A.; FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; FERNANDES, Maria Lucia Ines; ROMÃO, D. P.; ROMÃO, Diana Pereira. Quando ser universitário significa risco e sofrimento. *In*: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO ESTADO DO CEARÁ (ENCISO), 4., 2011, Fortaleza. Anais. Fortaleza, 2011.

ALBUQUERQUE, N. M. A.; MARTINS, I. C. S. **Diferentes modos de ser universitário: uma análise a partir dos estudantes da UVA**. 2012. Trabalho de Comunicação apresentado na Universidade Vale do Acaraú, 2012

ARANTES, Antonio Augusto (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

ARAÚJO, Cosma da Silva. História oral e a experiência dos trabalhadores cearenses na construção de Brasília (1958-1960). **História e Culturas**, Fortaleza, v. 5, p. 138-152, 2017.

ARAÚJO, Cosma da Silva. **Sebastião e suas aventuras na construção de Brasília**. Sobral: Sertãoocult, 2022.

ARAÚJO, Cosma da Silva; SALES, T. B. “Tá vendo aquele edifício, moço?": experiências dos trabalhadores coreauenses na construção de Brasília (1956-1960). **Revista Homem, Espaço e Tempo**, [S. l.] v. VII, p. 14-36, 2013.

ARAÚJO, Cosma da Silva; SALES, T. B. O candango vai para Brasília: trabalhadores de Araquém na cidade em construção (1956-1960). **Revista Historiar – Revista Eletrônica do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú**, Sobral, v. 6, p. 68-88, 2014.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BASTOS, P. M. A.; MATTOS, L. B.; SANTOS, G. C. Determinantes da pobreza no meio rural brasileiro. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, v. 20, n. 41, p. 4-30, 2019.

BEZERRA, Talita S. **Vidas em trânsito: juventude rural e mobilidade pelo acesso ao ensino superior**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BIASOTO JUNIOR, Geraldo; SILVA, Luiz A. P. (org.). **Aporias para o planejamento público**. São Paulo: Fundap, 2013.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. São Paulo: Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os herdeiros. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.64-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 70-79.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e de reprodução. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 127-144.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

CAIAFA, Janice. **Jornadas urbanas: exclusão, trabalho e subjetividades nas viagens de ônibus na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CAMARANO, Ana Amélia. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. *In*: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 53-75, out. 1998.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CARNEIRO, Maria José (coord.). **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

CARNEIRO, Maria José. **O rural como espaço de vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad; EDUR, 2009.

CEARÁ. Departamento de Edificações e Rodovias (DER). **Governo do Estado inaugura CE-240 e CE-241**. 2012. Disponível em: <https://www.sop.ce.gov.br/2012/02/23/governo-do-estado-inaugura-ce-240-e-ce-241/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 5-15, 2001.

CLIFFORD, James. **The predicament of culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

CLIFFORD, James. Culturas viajantes. *In*: ARANTES, Antonio Augusto (org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

DEDDECA, Claudio Salvadori. Notas sobre crescimento, desenvolvimento e desigualdades no Brasil. In: BIASOTO JUNIOR, Geraldo; SILVA, Luiz A. P. (org.). **Aporias para o planejamento público**. São Paulo: Fundap, 2013.

DEDDECA, Claudio Salvadori. **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/efd057c6-6cde-4e9d-af2f-b171c8b2ff9c/content>. Acesso em: mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, 2024.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTADÃO. **Governo federal prorroga suspensão de novos cursos EAD até abril**. São Paulo: Estadão, 2025.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. Campinas: Papirus, 1990.

FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. **Interação em movimento**: práticas e sociabilidades juvenis nos transportes universitários da região Norte. Sobral, 2009.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; BRAGA, J. Ricardo M. Os universitários viajantes: suas práticas e sociabilidades. **Revista Público e o Privado**, v. 1, n. 21, p. 91-108, 2013.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. O transporte universitário e a constituição da identidade estudantil. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA “MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS”, 6., 2008, Lisboa. Anais... Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008. p. 1-12. Disponível em: <https://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/348.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Do campo à universidade: trajetórias e projetos de vida dos jovens universitários do meio rural brasileiro. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS), 27., 2013, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: ALAS, 2013. p. 1-11.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, N. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 479-502, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KAGEYAMA, Angela; HOFFMANN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 79-112, 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, 2004.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os universos do indivíduo. Porto Alegre: Vozes, 2005.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTAS, Ana Isabel. **Caminhar como rotina e método**: vantagens e desvantagens dos métodos qualitativos móveis. 2011. Disponível em: <http://coferencias.cies.iscte.pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

MARCUS, George E. O que vem (logo) depois do “pós”: o caso da etnografia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 37, p. 7-34, 1994.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, Los Angeles, v. 24, 1995.

MARCUS, George E.; FISCHER, Michael M. J. **Anthropology as cultural critique**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, Roberto (Org). **Identidades sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Curitiba: DP&A Editora, 2005.

MOURA, R.; CASTELLO BRANCO, M. L. G.; FIRKOWSKI, O. L. C. F. Movimento pendular e perspectivas de pesquisas em aglomerados urbanos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 121-133, 2005.

NEVES, Delma Pessanha. A pobreza como legado: o trabalho infantil no meio rural da sociedade brasileira. **Revista de História Regional [S. l.]**, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2136/1617>. Acesso em: 18 dez. 2025.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Universidade, crise e reforma: uma análise crítica da política de educação superior do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe**. Campinas: Autores Associados, 2010.

NEVES, Magda de Almeida. Trabalho infantil na agricultura familiar: o legado da pobreza. In: ABRAMOVAY, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Pobreza como legado e trabalho infantil**. Brasília: UNESCO, 2015. p. 63-88.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ONESTI, Lizete F. Professor leigo: um desafio educacional. In: CENAFOR. **A questão do professor leigo**. São Paulo: CENAFOR, 1985.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queiroz, 1990.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1973.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, V. P. dos. **A distorção idade-série nas escolas do campo**: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental em Nazaré-BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SAWAYA, A. L.; SOLYMOS, G. M. B.; FLORENCIO, T. M. M. T.; MARTINS, P. A. Os dois Brasis: quem são, onde estão e como vivem os pobres brasileiros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. London: Routledge, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. London: Routledge, 2012.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A universidade no Brasil**: das elites ao povo? São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp/IE, 1999.

SOBRAL (Município). Prefeitura Municipal de Sobral. **Boletim oficial**. out. 2006. Disponível em: https://www.sobral.ce.gov.br/boletim/2006/b_outubro2006/05.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

SOUSA, Sandra Zakia; DREIFUSS, Aurea (coord.). **Professor leigo no meio rural: desafios do processo de formação**. Belo Horizonte: FAE; IRHJP, 1986.

SPYER, Juliano. **Pessoas comuns na internet: etnografia e cultura digital**. São Paulo: Zahar, 2017.

STAMM, Cristiano; STADUTO, Jefferson Andronio Raimundo. Movimentos pendulares das cidades interioranas de porte médio de Cascavel e Toledo, no Paraná. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 1, p. 131-149, jan./jun. 2008.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. **From ritual to theatre: the human seriousness of play**. New York: PAJ Publications, 2005.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VIANA, Maria José. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em meios populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009.

VINCENT, Joan. A sociedade agrária como fluxo organizado: processos de desenvolvimentos passados e presentes. *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, UFRRJ, Rio de Janeiro, n. 15, out. 2000.



LEI Nº 694/21, DE 03 DE SETEMBRO DE 2021.

*DETERMINA E REGULAMENTA
A OBRIGATORIEDADE DO
TRANSPORTE ESCOLAR
PÚBLICO E GRATUITO AOS
ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE
COREAÚ – CE E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.*

O PREFEITO MUNICIPAL DE COREAÚ - ESTADO DO CEARÁ.

Faço saber que a Câmara Municipal de Coreau APROVOU e Eu SANCIONO a seguinte Lei Municipal:

Art. 1º A presente lei regulamenta o direito dos estudantes regularmente matriculados em cursos de educação superior (técnicos, bacharéis, licenciados, dentre outros) ao transporte escolar intermunicipal.

§ 1º Passa a ser obrigatório o transporte público gratuito aos estudantes da educação superior, da rede pública ou privada de ensino, para a cidade de Sobral - CE.

§ 2º Em contrapartida, o Município poderá solicitar a participação voluntária dos universitários, em suas respectivas áreas, nos programas e ações realizadas pela Prefeitura.

Art. 2º O transporte escolar público gratuito previsto nesta Lei deve garantir ao aluno o traslado de ida e volta para a cidade de Sobral - CE, até a unidade de Ensino Superior onde o aluno estiver devidamente matriculado.

Parágrafo único. Compete à Secretaria Municipal de Educação, ouvindo a “Comissão dos Universitários” de que trata o Art. 4º, definir a rota e os pontos para embarque e desembarque dos usuários.



Art. 3º O transporte universitário deverá ser realizado por meio de ônibus rodoviário ou outros veículos, próprios para transporte coletivo, os quais deverão estar em dia com as revisões obrigatórias, proporcionar o mínimo de higiene e conforto, e atender a legislação brasileira de trânsito.

Parágrafo único. A quantidade dos ônibus rodoviários será estabelecida de acordo com a demanda de estudantes que estejam devidamente matriculados no semestre corrente.

Art. 4º No início de cada semestre, os estudantes deverão criar a “Comissão dos Universitários”, que representará todos os alunos perante o Poder Executivo, devendo a relação dos membros ser encaminhada à Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º A “Comissão dos Universitários” deverá ser composta por, no mínimo, 01 (um) representante de cada distrito e 01 (um) representante de cada instituição de ensino superior ou técnico, tanto pública quanto particular, não podendo ultrapassar o número de 06 (seis) integrantes.

§ 2º A relação a ser encaminhada à Secretaria Municipal de Educação deve conter os seguintes dados e documentos de cada integrante:

- I – cópia do RG e CPF;
- II – Foto 3x4;
- III – declaração de matrícula e/ou histórico escolar;
- IV – cópia do comprovante de residência;
- V – Qualquer outro determinado pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º É de responsabilidade da “Comissão dos Universitários” fornecer no início de cada semestre à Secretaria Municipal da Educação, a relação dos estudantes devidamente matriculados e a respectiva documentação comprobatória, em conformidade com edital a ser divulgado semestralmente pela Secretaria Municipal da Educação.



Art. 5º Os usuários, durante a utilização dos transportes, devem agir com urbanidade.

§ 1º Os alunos que se envolverem em algazarras ou ocasionarem danos aos veículos, durante o traslado ida e volta, após apurada culpa, perderá o direito concedido pelo tempo determinado pela Secretaria Municipal da Educação, além do ressarcimento dos danos, e, em caso de reincidência, responderá um processo judicial por dano ao Patrimônio Público.

§ 2º Deverá a “Comissão dos Universitários” elaborar o Regulamento de Utilização do Transporte e zelar pelo seu fiel cumprimento, de modo a proteger o patrimônio público e garantir a segurança dos usuários.

Art. 6º O fornecimento do transporte obedecerá ao calendário letivo das instituições de ensino superior da cidade de Sobral – CE, devendo ser mantido mesmo no caso de feriado municipal, de modo a não prejudicar os estudantes com aulas previstas.

Art. 7º Todo aluno usuário do transporte universitário deverá possuir a carteirinha de estudante e apresentá-la toda vez que utilizar o serviço.

§ 1º A carteira de que trata este artigo será expedida pela Secretaria Municipal da Educação.

§ 2º É de inteira responsabilidade do universitário zelar pela conservação da carteirinha, sendo permitida a retirada de 2ª via apenas para aqueles que comprovarem perda ou deterioração por caso fortuito ou força maior, a ser analisado pela Secretaria Municipal da Educação.

Art. 8º Em hipótese alguma é permitido ao motorista cobrar dos alunos qualquer valor pela prestação do serviço, sob pena de responder criminalmente, nos termos do Art. 316 do Código Penal.

Art. 9º Fica delegado ao Secretário Municipal de Educação poderes para dirimir casos omissos.

Art. 10. A manutenção e desenvolvimento do transporte universitário intermunicipal gratuito correrá por dotação orçamentária própria.



PREFEITURA MUNICIPAL DE
COREAÚ
UMA CIDADE DE TODOS

GABINETE DO PREFEITO
PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO

Art. 11. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas todas disposições em contrário, em especial a Lei nº 654/19, de 03 de maio de 2019.

Paço da Prefeitura Municipal de Coreaú,
Em 03 de setembro de 2021.


JOSÉ EDEZIO VAZ DE SOUZA
Prefeito do Município de Coreaú