

FERNANDO FROCHTENGARTEN

Caminhando sobre fronteiras:
um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Orientadora: Profa. Dra. Ecléa Bosi

São Paulo

2008

Folha de aprovação

Fernando Frochtengarten

Caminhando sobre fronteiras: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA:

Para Cesia,
que me faz
sensível à opressão.

Agradecimentos

Este trabalho teve a imprescindível parceria de alguns alunos do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz: Marcos, de Serinhaém (PE); José, de Alto Longá (PI) e Denílson, de São Sebastião (AL); de Tremedal (BA), Alceu, Ana, Dernílson, Edilsa, Elcilene, Eliene, José Vanúzio, Lucas, Márcia e Paula; de Belo Campo (BA), Ildeni, Madalena, Maria Nilsa, Vanilda e Valmiro; de São João do Paraíso (MG), Adailton, Adriana, Edilsa, Geni e Joelma.

Através desse grupo de estudantes, desejo manifestar minha admiração a todos que, de Abraão a Zuleide, foram meus alunos na trajetória que culminou nesse escrito. Como agora poderão ler, de vocês tenho sido aprendiz.

Minha gratidão, do tamanho do sertão, aos familiares dos alunos do Supletivo que me acolheram em suas casas em Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso.

À Profa. Ecléa Bosi, minha orientadora, por suas rigorosas lições de liberdade ao pensamento.

Ao Prof. José Moura Gonçalves Filho, a quem devo meu ingresso na Psicologia Social.

À Profa. Marta Kohl de Oliveira, por suas fundamentais considerações no exame de qualificação.

À Direção do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, nas pessoas de Orlando Joia e Oswaldo Suzuki (Kappa), cujo apoio e interlocução foram fundamentais em minha experiência em Educação de Jovens e Adultos.

À Direção Geral do Colégio Santa Cruz, pelas condições oferecidas ao Curso Supletivo.

Aos meus colegas professores do Supletivo. Em especial, àqueles que estiveram próximos ao percurso de minhas idéias durante este trabalho, oferecendo a sensibilidade

de seus olhares e escutas: Célia Pimenta, Cláudio Bazzoni, Helena Henry Meirelles, Leda Maria Lucas e Marco Antônio Fernandes.

Também, aos meus companheiros de ciclo, Mirella Cleto, Carlos Eduardo Nascimento e Maria Virgínia de Freitas, pela amizade e cumplicidade diárias durante a elaboração deste escrito.

À Neusa Maria dos Santos e Silvia Duarte Teles dos Santos, pelo auxílio permanente, sem o qual nossos esforços pedagógicos não poderiam cumprir-se.

À Dra. Rita Pereira, com minha estima por seu trabalho.

À Luciana Ferraz, que abriu as portas do Supletivo e buscou-me na saída, ajudando a revisar este texto.

Ao Rodrigo Plotek, que primeiro sugeriu minha afinidade com a educação dos oprimidos.

Aos meus pais, Júlio e Tônia, que me deram à luz do mundo letrado.

À Mariana, minha irmã, tão longe e tão perto.

À Camila, pelo incentivo e pelo amor de todos os momentos.

À Clara que, com sua alegria de viver, transforma nossa vida em estória.

E ao Rafael, que está chegando de sua primeira migração.

Se estou aqui, me acostumo aqui.

Se estou lá, me adapto lá.

Se eu estou lá, parece que não vim aqui.

E se eu estou aqui, parece que não fui lá.

Alceu,

aluno do Supletivo nascido em Tremedal

Resumo

Frochtengarten, Fernando. *Caminhando sobre fronteiras: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes*. 144p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa em Psicologia Social.

Ao longo de quase uma década, o pesquisador, homem urbano e escolarizado, participou como educador de jovens e adultos do curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, em São Paulo. Seus alunos eram, em sua maioria, migrantes vindos de áreas rurais do país e, atualmente, trabalhadores pertencentes às classes populares. Tiveram sua escolarização regular interrompida em seus lugares de origem e somente na idade adulta, após a migração, acabaram por retomá-la.

A convivência com esses estudantes deixou o pesquisador intrigado pelos quadros sociais em que viveram antes de migrar. Essa pesquisa nasceu com a intenção de conhecer o lugar ocupado pela escola no contexto daquelas sociedades rurais.

Historicamente, o curso Supletivo do Colégio Santa Cruz tem recebido muitos estudantes vindos de uma região localizada na divisa dos estados da Bahia e de Minas Gerais. O pesquisador realizou entrevistas coletivas com grupos de conterrâneos de três municípios dessa área: Tremedal (BA), Belo Campo (BA) e São João do Paraíso (MG). Eles debateram temas relacionados à escolarização e à migração. Em seguida, o pesquisador viajou, em companhia de alguns desses sertanejos, para os lugares de onde vieram.

Esse percurso contribuiu para melhor compreender a vida social e econômica da região, o lugar ocupado pela escola e as raízes da tradição migratória. Enfim, permitiu ao pesquisador conhecer em profundidade o nascedouro do jeito de ser, de recursos expressivos e de formas de conhecimento cujos indícios lhe chegavam pela convivência escolar com os estudantes.

Essa pesquisa é uma habitação de fronteiras culturais vividas em uma escola urbana e transportadas às áreas rurais de origem dos alunos. Através da inversão das posições de nativos e estrangeiros, o trabalho discute os efeitos dessa experiência sobre o olhar de um educador de adultos. E pretende contribuir para a compreensão do papel de uma escola na participação do migrante sertanejo na cidade.

Abstract

Frochtengarten, Fernando. *Walking on borders: a study on the migrant adults schooling.*, 144 p. Thesis (Doctoral) – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2008.

This work is a qualitative research on Social Psychology.

Throughout almost one decade, the researcher, educated urban man, participated as educator of young and adults of the Supplementary course of Santa Cruz School, in São Paulo. Its pupils were, in its majority, migrants of agricultural areas of the country and, currently, pertaining workers to the lower classes. They had had its regular schooling interrupted in its places of origin and only in the adult age, after the migration, they decided to retake it.

The closeness with these students left the researcher intrigued for the social context where they had lived before migrating. This research was born with the intention to know the place the school tapped in the context of those agricultural societies.

Historically, the Supplementary course of the Santa Cruz School has received many students of a region located in the verge of Bahia and Minas Gerais states. The researcher carried through interviews with groups of countrymen of three cities of this area: Tremedal (BA), Belo Campo (BA) e São João do Paraíso (MG). They debated issues related to their schooling and migration. Then, the researcher travelled, with some of these inlanders, to the places where they had come.

This passage contributed to understand better the social and economic life of the region, the place occupied by the school and the roots of the migratory tradition. Ultimately, it allowed the researcher to know in depth the origins of their way of being, their expressive resources and their forms of knowledge whose indications arrived to him for the pertaining relationship with the students.

This research is an experience of cultural borders lived in an urban school and carried to the agricultural areas where the pupils came from. Through the inversion of natives and foreigners positions, the work argues the effect of this experience on the adult educator's point of view. It claims to contribute for the understanding of a school role in the participation of the inland migrant in the city.

Sumário

Introdução	1
Capítulo I: A escola: nosso lugar de origem	5
1. Perfil geral dos alunos.....	5
2. O funcionamento da escola.....	10
3. Trabalhadores migrantes na escola.....	13
4. O letramento e a política.....	20
5. Métodos da pesquisa.....	27
a) Grupos de conversa.....	32
b) Entrevistas individuais.....	36
c) Viagem.....	38
Capítulo II: Em viagem ao sertão	41
1. A acolhida ao visitante.....	42
2. Vida social e econômica das fazendas.....	51
3. O lugar social da escola.....	60
4. A tradição migratória.....	66
5. O desenraizamento sertanejo.....	81
Capítulo III: Migração de retorno à escola	87
1. O urbanismo.....	87
2. Modos de pensamento e culturas brasileiras.....	91
3. Educação e enraizamento.....	102
4. Espaço informal.....	111
5. Identidades de fronteira.....	115
Capítulo IV: Até quando?	119
1. “Mudar de vida”.....	119
2. Olhares letrados sobre o sertão.....	128
3. Projetos de futuro.....	133
Referências bibliográficas	138

Introdução

O cair da tarde que anuncia a hora do descanso para grande parte da população paulistana marca, para alguns trabalhadores, o início de uma nova jornada. São homens e mulheres que não irão tão cedo para suas casas, tampouco poderão repousar nos cômodos que lhes são destinados nas residências de seus patrões. Ao invés disso, tomarão o caminho de uma escola onde, apenas agora, dia e vida já avançados, retomaram uma formação precocemente interrompida.

Ao seu encontro vamos outros trabalhadores. Gente que, apesar da visão ofuscada pelo tráfego contrário, ousou assinalar, entre as opções disponíveis nesta vida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como projeto de participação política na sociedade brasileira.

O Colégio Santa Cruz, onde brevemente estaremos reunidos, está localizado na zona oeste da cidade de São Paulo. Essa escola particular, que durante o dia atende crianças e adolescentes do curso regular, à noite abre suas portas para quatro a cinco centenas de jovens e adultos estudantes que freqüentam seu curso Supletivo. Esse projeto educacional teve início em 1974 e, amplamente subsidiado pela escola, custa aos alunos uma simbólica taxa de matrícula. Durante quase uma década, dele participei como professor de Ciências Naturais¹.

Embora haja uma significativa heterogeneidade entre os alunos do Supletivo, como simplesmente chamaremos o curso em questão, sua mais larga fatia é composta por migrantes vindos de áreas rurais, atualmente trabalhadores não-qualificados. Suas biografias experimentaram passagens abreviadas pela escola regular e hoje eles encontraram brechas no espírito e no cotidiano para retomar a condição de estudantes.

¹ Para um relato sobre a fundação do Supletivo e as concepções de educação popular que a embasaram, ver Haddad (1992).

Apesar do crescente número de projetos públicos e privados brasileiros em EJA e do aquecimento da produção acadêmica a seu respeito, ainda é acanhada a contribuição da Psicologia a esse campo que se amplia, sobretudo, pelas mãos de pedagogos, antropólogos e sociólogos.

Esse afastamento da Psicologia tem razões históricas. As teorias sobre a aprendizagem do adulto de longa data têm sido preteridas pelos estudos sobre a criança e o adolescente. E são recentes, na escala histórica da Psicologia Evolutiva, as correntes que deixaram de lado o pressuposto de que o adulto é alguém que vive um momento de estabilidade, isento de transformações (Oliveira, 2001; Palacios, 1995).

A Psicologia Social tem dedicado especial atenção às formas de existência das classes populares, aos mecanismos de sua opressão, às migrações e às diferenças culturais. Apesar desse interesse por fenômenos relevantes à EJA, são escassas as conversas entre as duas áreas. Nossa pesquisa tem essa intenção.

No mundo contemporâneo, vêm sendo ampliadas as arestas de contato entre culturas materiais, idiomáticas e simbólicas de formações sociais outrora distantes. A proposta desse trabalho é habitar uma interface bem determinada: os encontros de um professor, homem urbano, ora pesquisador, com alunos adultos majoritariamente oriundos de grupos culturais cujas vidas se dão à margem da escrita.

Os códigos e concepções do professor, também a linguagem e as perspectivas dos alunos, assentam sobre as formações culturais das quais eles vêm participando e, mais amplamente, sobre suas trajetórias biográficas. Desde então, práticas em Educação de Jovens e Adultos geram, sobre educadores e estudantes, os desequilíbrios promovidos quando nos vemos diante de formas de conhecimento, modos de pensamento e recursos expressivos vinculados a grupos sociais diferentes daqueles aos quais experimentamos pertencer.

De uma duradoura participação no Supletivo, saí interpelado por aquelas que teriam sido as formas de vida dos alunos nas áreas rurais onde um dia viveram, por sua carreira escolar toda irregular, pela migração para uma metrópole e por seu retorno à condição de estudantes. Esta pesquisa nasceu do interesse de um professor pelos lugares diversos ocupados pela escola ao longo das histórias de vida de seus alunos migrantes.

Optamos por focar nossa atenção sobre uma área geográfica que compreende a divisa dos estados de Minas Gerais e Bahia, de onde, historicamente, muitos filhos afluem ao Supletivo. Primeiro, realizamos entrevistas coletivas que denominamos *grupos de conversa* com alunos matriculados em 2007 e que tinham vindo de municípios localizados nessa região: Tremedal (BA), Belo Campo (BA) e São João do Paraíso (MG) (ver página 28). Essas reuniões solicitaram discussões entre conterrâneos sobre temas relacionados à escolarização e à migração. Em seguida, alguns dos participantes desses grupos foram convidados para entrevistas individuais, onde determinadas impressões e opiniões puderam ser mais profundamente discutidas. Finalmente, viajei eu mesmo para as áreas rurais em que esses alunos viveram, onde estive com alguns deles que por lá passavam as férias. Eles me apresentaram à paisagem humana e natural do sertão. Conheci seus familiares, as casas onde viveram, as escolas onde esboçaram a vida escolar e alguns de seus primeiros professores.

Esse deslocamento arrastou sobre o mapa nosso relacionamento de professor e alunos, invertendo as posições de nativos e estrangeiros. E foi ocupando este lugar de professor visitante que conheci os quadros sociais onde esses alunos receberam suas primeiras formações, melhor compreendendo algumas razões e sentidos de seu afastamento da escola e os mecanismos de afirmação de uma tradição migratória.

O texto que virá está organizado da seguinte maneira:

O *capítulo I* apresenta um perfil socioeconômico dos alunos adultos do Supletivo, discorre sobre o funcionamento da escola, ocupa-se com traços das relações entre estudantes trabalhadores e este seu professor, e discute os métodos de pesquisa utilizados para buscar respostas aos interesses surgidos nesse contexto.

O *capítulo II* aborda a viagem que fiz ao sertão, entremeando a experiência vivida com discussões relativas às formações sociais e econômicas da região, as transformações que vêm sofrendo, a inserção da escola naquelas áreas rurais e as raízes da migração para São Paulo.

No *capítulo III*, regressamos à escola paulistana de onde partimos, agora para contrastar as formas de conhecimento sobre a natureza que são as do sertanejo e as do homem urbano, os conflitos entre suas perspectivas em uma sala de aula, o valor do embate cultural para uma pedagogia do adulto e os efeitos que ela possa gerar sobre a identidade de estudantes e do educador.

No derradeiro *capítulo IV*, discutimos os projetos de futuro dos migrantes tremedalenses, belo-campenses e paraisenses que atualmente vivem sua escolarização no Supletivo.

As teses alcançadas a respeito desses temas não vieram por meio de um lugar de exterioridade do pesquisador, mas resultaram de seu relacionamento como professor com seus alunos em uma escola urbana e nas áreas rurais onde eles viveram.

Almejamos que essa experiência de idas e vindas no interior de um território de fronteira cultural colabore para alguma compreensão dos sentidos aderidos à identidade do aluno adulto e para que o professor pesquisador possa refletir acerca daquelas que são ou poderiam ser suas ações como educador. Que nosso cruzamento para o outro lado, anterior à viagem e radicalizado por ela, contribua, enfim, para melhor conhecer quem temos sido desse lado. Que permita melhor conhecer quem somos.

Capítulo I

A escola: nosso lugar de origem

Diariamente, uma transformação da paisagem humana do Colégio Santa Cruz acompanha a mudança de luz do entardecer. Esse é o momento em que os alunos do período vespertino se vão e começam a chegar os jovens e adultos que freqüentam o Supletivo. Alguns funcionários da própria escola penduram seus uniformes para usufruir, desde a condição de estudantes, do espaço que há pouco se oferecia como chão a ser varrido ou portaria vigiada. Motoristas particulares, que instantes atrás aguardavam a saída das crianças para levá-las a suas casas, retornam com cadernos nas mãos. Também para outros estudantes que chegam quando a noite cai, aquele instante reitera as horas inéditas em que podem tomar para si um espaço físico freqüentado pelo filho do patrão. E chegam ainda muitos outros alunos que não têm vínculos com o colégio, senão o de lá estudar¹.

1. Perfil geral dos alunos

Um levantamento recentemente realizado² deu contornos mais nítidos ao perfil do público atendido pelo Supletivo. São pessoas com idade mínima de dezesseis anos, concentradas na faixa etária compreendida entre os vinte e os trinta anos. Naquela

¹ Esse momento de transição dos estudantes já gerou fatos inusitados. Houve uma ocasião em que, sensível à mudança de turno, uma menina, aluna do curso regular, quis saber da mãe: “quando eu for grande também vou ser do Supletivo?”. A estranheza que um aluno adulto algumas vezes desperta em crianças paulistanas pertencentes às classes média e alta igualmente se revelou quando, certa vez, contei a uma menina de cinco anos que os alunos da noite não haviam estado na escola quando crianças. Ao que ela concluiu: “igual o Pinóquio!”.

² “Quem são os alunos do Curso Supletivo?” (*Xerete!*, Boletim do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, 2004, 157). Ainda que pequenas mudanças possam ter ocorrido desde então, os dados dessa pesquisa valem como retrato geral dos jovens e adultos que compõem o alunado do Supletivo.

ocasião, havia um equilíbrio entre os que se declaravam brancos ou afrodescendentes e, como ocorre tradicionalmente em programas de Educação de Jovens e Adultos latino-americanos, predominavam as mulheres (58,5%).

Os sotaques e léxicos entoados pelos alunos e a pele grossa de suas mãos têm permitido uma aferição sensível de sua origem rural. Essa prevalência de migrantes, os números vêm a endossar. No semestre que serviu como base ao estudo do perfil dos estudantes, 90% eram deslocados de seus lugares de origem: 68% eram nordestinos, sendo 45% baianos; pouco mais de 10% eram mineiros e os outros 12% de migrantes eram oriundos das regiões sul, norte e centro-oeste do país, também do interior paulista e fluminense. São dados que espelham o fato de que, apesar da crescente migração de retorno ao nordeste brasileiro, São Paulo ainda representa o principal destino de migrantes nordestinos com baixa escolaridade (Rigotti, 2006). Minas Gerais já não exporta gente como outrora, mas continua sendo ponto de partida de muitos dos que aportam na capital paulista (Brito, 1999), freqüentemente sem escolarização completa.

A ampla maioria dos alunos do Supletivo é gente cujas origens estão fincadas no campo. Viveram ao menos parte da vida na roça, de modo que instituições essencialmente rurais participaram de suas formações. A história escolar desses jovens e adultos, que em São Paulo reassumiram a condição de estudantes, só pode ser conhecida à luz do contexto campesino em que viveram.

Os pais da maioria de nossos alunos nasceram nas décadas de 1930 e 1940. São trabalhadores rurais não-qualificados e não-alfabetizados, muitas vezes sem qualquer passagem pela escola. Seus filhos tiveram, quando crianças, experiências escolares mais freqüentes do que as suas. Tanto assim que raros são os migrantes que chegam ao Supletivo, mesmo para suas classes iniciais, sem passagens prévias pela escola. Mas elas foram geralmente breves e assistemáticas, além de terem ficado distantes no tempo.

São incomuns os alunos cuja escolarização seguiu um curso regular, somente freado pela migração. A interrupção foi anterior, muitas vezes motivada pela distância de casa à escola rural e pela ocupação do tempo pelo trabalho agrícola familiar.

Como há tempos ocorre com a maioria dos migrantes das classes pobres (Durham, 1973), os homens e as mulheres que se tornaram nossos alunos vieram a São Paulo apoiados por familiares que já compunham uma rede social nesse lugar de destino. Eles são quase unânimes em apontar a busca de emprego e renda, traduzida como desejo de “mudar de vida”, como mote da migração.

Chama a atenção que, à época do traçado do perfil socioeconômico que estamos analisando, o tempo médio de residência dos alunos migrantes em São Paulo fosse de cerca de doze anos, mas que apenas 14% freqüentassem o curso há mais de cinco anos. Com exceção de alguns poucos que chegam à cidade e são rapidamente levados ao Supletivo por parentes que estão estudando, costuma haver um lapso de tempo entre o desembarque na metrópole e o ingresso na escola. A adaptação à vida urbana coloca a habitação e o trabalho no plano das mais urgentes providências. É como se o migrante precisasse experimentar alguma segurança econômica e certa estabilidade dos esquemas cotidianos para poder vislumbrar a escola como instância de inserção na sociedade urbana. Liberto da fixação pela busca de emprego e garantido o custeio do transporte, finalmente haveria espaço mental para cuidar da carência de conhecimentos que, a vida informa, regem a urbanidade. Então já seria hora de “dar-se ao luxo” de estudar.

Algumas atividades desempenhadas pelos trabalhadores que são alunos do Supletivo nos chegam pela graxa nos cantos de suas unhas e pelo cheiro da cândida que ainda não teve tempo de volatilizar-se. Outra vez submetendo o sensível ao estatístico, os dados censitários mostravam que esses estudantes eram notoriamente empregados de residências e condomínios, também sendo significativa a parcela dos que trabalham no

comércio e na prestação de serviços. Poucos eram os trabalhadores informais³. Na ocasião daquele último levantamento, 60% dos alunos eram remunerados em até dois salários mínimos, faixa que, alargada àqueles que recebiam até três salários mensais, incluía 80% dos estudantes. Cerca de dois terços tinham mais de dez horas de seus dias ocupadas pelo período que se estende do momento em que saem de casa àquele em que deixam o trabalho. A jornada começava cedo e, na maioria dos casos, incluía os sábados.

A centralidade do emprego em suas vidas não se reduz à duração da labuta diária. Mais da terça parte dos alunos recentemente pesquisados, sobretudo empregados de residências e condomínios nas imediações da escola, dormia no local do serviço ao menos de segunda a sexta-feira. Ele é o único pouso de que muitos dispõem na cidade de São Paulo.

Além dessas imbricações entre o emprego e a moradia, o trabalho também costuma ditar os passos da vida escolar. O estudo noturno depende de uma jornada respeitosa, que não avance noite adentro. Essa conciliação muitas vezes passa por negociações com os patrões: “deixo a janta pronta e a mesa posta; quando chego, lavo a louça”. Não são poucos os casos em que os empregadores incentivam os estudos e foram as pessoas que indicam o curso Supletivo dessa escola onde seus filhos estudam durante o dia. Ainda assim, a alegação de incompatibilidade entre o horário das aulas e o do trabalho consiste em um dos principais fatores responsáveis pela evasão escolar⁴.

³ As funções exercidas em residências e condomínios são de empregados domésticos, zeladores, vigilantes, faxineiros, motoristas e jardineiros. No comércio e na prestação de serviços, são ambulantes, *office-boys*, motoqueiros, balconistas, caixas, auxiliares (de administração, contabilidade, enfermagem e escritórios), mecânicos de automóveis, motoristas e cobradores de ônibus, barbeiros e cabeleireiros, garçons e cozinheiros. Apenas 2% dos alunos se dedicavam ao trabalho informal.

⁴ O problema do abandono dos cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos pelos alunos é um dos grandes problemas enfrentados em todos os países onde esse setor vem se desenvolvendo (Kleiman, 2001). No capítulo 3, tentaremos uma aproximação desse fenômeno.

A proximidade entre o serviço e o colégio favorece a frequência de grande parcela dos alunos, como que circunscrevendo uma topografia cotidiana. Aqueles que rumam para casas próprias ou alugadas após as aulas costumam percorrer mais longas distâncias, muitas vezes até regiões periféricas da cidade.

Nos dias atuais, são bem conhecidas as exigências de escolaridade para a participação no mercado de trabalho. Entre os alunos do Supletivo, a relação inversa também é verdadeira: o emprego é condição para os estudos. Na circunstância do levantamento a que estamos recorrendo, “apenas” 10% estavam desempregados. São freqüentes os casos em que essa condição priva o trabalhador do dinheiro para a condução e da moradia nas proximidades da escola, sendo outro motivo gerador de abandonos do curso. Já houve casos de alunos que, nessas condições, insistiram em superar pelo esforço andarilho a longa distância de suas casas à escola.

A convivência com esse alunado deu a conhecer a instabilidade dos arranjos de suas vidas cotidianas, que tem sido freqüentemente verificada entre estudantes adultos pertencentes a grupos populares (Arroyo, 2007; Oliveira, 1986). Mudanças de emprego e de casa, viagens e gestações muitas vezes se dão de modo não planejado, alterando subitamente esquemas de vida que vão tentando reequilibrar.

Os estudantes do Supletivo não são migrantes que têm se mantido na cidade sem emprego. Poucos são aqueles, inclusive, que trabalham informalmente, o que difere do público atendido por outros projetos em educação de adultos⁵. Apesar da batalha diária dos alunos e de suas vidas geralmente estafantes, não lembro de já ter deles ouvido expressões desgostosas como “São Paulo é pura ilusão”. Extremamente raros são os casos de quem se evade do curso para empreender migração de retorno.

⁵ Como dissemos, 2% dos alunos do Supletivo matriculados em 2004 trabalhavam na informalidade. Um levantamento realizado em 2007 (*Xerete!*, 161), cujos dados estavam sendo compilados no momento da escrita desse texto, revelou que 3% dos estudantes experimentavam essa condição.

Embora possua nuances específicas, o perfil dos alunos do Supletivo permite inseri-los em uma parcela da população brasileira que, do ponto de vista social, é bastante homogênea. O educando adulto costuma ser mesmo o migrante que teve experiência de trabalho rural, deixou uma área empobrecida em direção à metrópole e, na cidade, ocupa postos de emprego não-qualificados (Oliveira, 1992, 2001).

2. O funcionamento da escola

As aulas do Supletivo têm lugar na mesma estrutura oferecida pelo colégio às crianças e aos adolescentes do curso regular diurno. As salas são espaçosas, limpas, bem iluminadas e seu mobiliário adequado aos estudos. Nas paredes de algumas delas convivem trabalhos de alunos do dia e da noite. Existe um aparato audiovisual disponível aos professores, também laboratórios de Ciências, sala de Educação Artística, biblioteca, centro de informática, quadra e campo de futebol.

Da alfabetização ao ensino médio, o curso está dividido em quatro ciclos:

Ciclo 1: com duração de seis semestres, equivale ao ensino fundamental I e é freqüentado por alunos que estão em processo de alfabetização. Os professores trabalham em regime de polivalência, além de haver especialistas em Educação Física e Educação Artística.

Ciclos 2 e 3: cada um com duração de três semestres; juntos, compõem o ensino fundamental II. As aulas são divididas por professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Inglês.

Ensino médio: é o ciclo final e dura quatro semestres. Nessa etapa, as disciplinas são as mesmas do ensino fundamental, havendo o acréscimo de Educação Artística e a substituição de Ciências por Biologia, Física e Química.

A cada semestre, todas as classes participam de algumas aulas de Ensino Religioso. Elas são ministradas por um representante da pastoral do colégio.

Cada ciclo do curso é composto por uma equipe própria de educadores que, semanalmente, reúne-se para organizar o trabalho pedagógico. Um dos professores acumula a função de coordenador dessa tarefa, sendo também responsável pelo atendimento aos alunos.

As classes do Supletivo são formadas por uma média de trinta alunos. Se existe uma significativa homogeneidade desse grupo de estudantes em relação à população brasileira, há também uma heterogeneidade interna. Em uma mesma turma, senhores e senhoras que permaneceram por vinte anos distantes da escola podem conviver com jovens que tiveram passagens recentes pelo ensino público regular; gente que nasceu em regiões metropolitanas senta ao lado de quem cresceu em áreas rurais, fazendo avizinhar a periferia e o sertão. A diversidade de saberes, habilidades e ritmos de trabalho costuma ser a marca das turmas e representa um dos desafios ao trabalho pedagógico.

O clima predominante durante as aulas reflete os esforços que, cada qual a seu modo, todos fazemos para estar na escola àquela hora. Elas são marcadas pelo interesse profundo dos alunos, por sua disponibilidade para conhecer tudo que possa ser novidade, pela atitude geralmente solidária de uns para com os outros e, sobretudo, pelo afeto reservado ao professor. Inexistem os problemas de disciplina geralmente presentes no ensino regular, dando a entender que aqueles que ali estão não têm mais tempo a perder. Enfim, a atmosfera reinante nas salas de aula é marcada pela valorização do retorno à escola e das situações de aprendizagem.

O curso oferecido pelo Supletivo é presencial, o que significa dizer que a aprovação do aluno de uma etapa a outra está também condicionada à frequência em

sala de aula, que permite ao professor acompanhar de perto sua aprendizagem e realizar intervenções nesse sentido. A lógica do mercado, segundo a qual a educação é regida pelo interesse burocrático da diplomação, não chegou até essa escola.

Sou professor de Ciências do ciclo 2. Dos alunos que vêm para essa etapa da escolarização, uma parte costuma estar há anos distante da escola enquanto outra frequentou o ciclo inicial, tendo sido, portanto, recentemente alfabetizada. Acompanho esses adultos em seus primeiros contatos com a disciplina de Ciências Naturais. Parte das aulas acontece na classe. Em outras ocasiões, trabalhamos no centro de informática e no laboratório, onde realizamos experimentos relacionados aos temas estudados: ciclos de vida dos seres vivos, ciclo da água, solo, ecossistemas, plantas e animais.

Há ocasiões em que a escola extrapola seus limites físicos. Os diferentes ciclos que compõem o Supletivo promovem saídas para espaços de cultura e lazer da cidade de São Paulo, como cinemas, teatros, exposições e parques. Esses passeios, às vezes relacionados com os conteúdos estudados, acontecem nos horários das aulas ou nos finais de semana. Tais atividades ajudam a promover um incremento da familiaridade dos alunos com a cidade. Alguns exemplos de lugares já visitados: Theatro Municipal, Teatro São Pedro, Memorial do Imigrante, Memorial da América Latina, Jardim Zoológico, Instituto Butantan, Parque do Ibirapuera, Parque de Ciência e Tecnologia, Estação Ciência, Planetário, Museu Afro-Brasil, Museu do Ipiranga, Museu da Língua Portuguesa, Museu de Arte de São Paulo, Pinacoteca do Estado e centro histórico da cidade. Já houve, inclusive, visitas a outros municípios: Itu, Santana de Parnaíba e Santos. São lugares freqüentemente inéditos para os alunos.

3. Trabalhadores migrantes na escola⁶

A noite guarda indícios do dia. O pôr-do-sol faz latejarem as marcas impressas pela jornada diurna no corpo do trabalhador. O sono, as dores de cabeça, o mau jeito nas costas, a vista cansada, os tremores, os problemas estomacais, a pressão alta e a pressão baixa integram as situações de aprendizagem no Supletivo. Esses sintomas, que de algum modo convertem a escola em extensão do trabalho (Mello & Gomes, 1992), não se manifestam sem interpelar reiteradamente o educador sobre a natureza dos estímulos que ainda trazem esses homens e mulheres às aulas.

A maioria vem de longas e exaustivas horas de trabalho, às quais se somam outras provas para a frequência à escola: as famílias com quem só poderão estar no final de semana, os ônus dos deslocamentos, as ameaças das ruas à circulação noturna e as poucas horas restantes ao sono. Quando soa o sinal das 22h40 e nos despedimos, não tardará para tudo recomeçar.

Mas não é apenas pelos sintomas da carne que a escola assume um caráter de continuidade do trabalho para o estudante adulto de um curso noturno. Também seu espírito chega à sala de aula impregnado por jornadas diárias que, pouco a pouco, imprimiram suas marcas à personalidade. Há momentos em que a conduta de alguns alunos na sala de aula deixa entrever aquela que é a do trabalhador diante do patrão. Instantes em que traços de relações verticais, em que os empregados ocupam posições subordinadas, tendem a ser transpostos à relação com o professor. Seguem alguns casos.

Apesar de deixar clara minha preferência em ser tratado por “você”, jamais me incomodou ser chamado de “senhor”, muitas vezes por alunos mais velhos do que eu. Sempre tive para mim que essa forma é tradutora do respeito com que o professor do

⁶ Ao longo deste trabalho, as falas dos alunos em situações ocorridas na escola serão reproduzidas tal como as registrei em um diário de campo elaborado durante a participação no Supletivo.

Supletivo costuma ser tratado. Certa vez, entretanto, recebemos um aluno que era motorista particular e há quinze anos se afastara da escola. Demorou algumas aulas para livrar-se do hábito de chamar-me de “doutor”, sempre seguido da justificativa de que passara o dia em companhia do patrão. Depois de eu ter dispensado aquela titulação, não tardou para que ele mesmo se reconhecesse como alguém que sucumbia à força de um automatismo. Levantava a mão, chamava o “doutor”, porém já não se ocupava em dar explicações. Apenas sorria como quem se desse conta do lapso inexpugnável.

Em aulas de Ciências no laboratório, era com o cuidado de quem fazia algo novo que alguns alunos manipulavam os instrumentos utilizados para realizar medidas e misturas. As mãos hesitavam. Quando desemperravam, seguravam os tubos de ensaio com a delicadeza da ponta dos dedos e vertiam em fios o litro que devia passar todo da proveta ao béquer. Quando o final da aula se aproximava, eu pedia que apenas dispusessem o material sobre uma bancada a fim de facilitar o serviço do funcionário que, no dia seguinte, estaria incumbido de sua limpeza. Era freqüente que algumas alunas ignorassem meu aviso e começassem a lavagem. A astúcia com que ensaboavam e enxaguavam os recipientes contrastava com os movimentos retesados antes empregados em sua manipulação. A questão não era motora. A água corrente descolava o significado original do material que então ia deixando de simbolizar o saber escolar. Quando se convertia em louça, acionava o maquinismo comportamental. Era difícil fazê-las parar.

Durante uma dessas aulas no laboratório, eu lia em voz alta a lista de procedimentos para um experimento, enquanto os alunos acompanhavam em suas próprias fichas. Eu ignorava, porém, que cometera o engano de ter tomado em mãos uma cópia da versão utilizada com a turma do semestre anterior, onde não constavam reformulações já incorporadas ao material dos alunos. Apesar de ler instruções

diferentes das que estavam redigidas aos seus olhos, não houve quem me interrompesse para apontar a incongruência evidente. Como aquela era uma turma com leitura já mais desenvolvida, supus que o silêncio não tivesse decorrido de uma inabilidade. Embora possam ter trocado olhares interrogativos, arrisco dizer que muitos alunos viveram apenas interiormente o distanciamento entre o lido e o ouvido. Diante da contradição entre suas percepções pessoais e a dos colegas que pareciam seguir a leitura em suas fichas, nada disseram.

A dinâmica do consenso estabelecida nessa última situação foi objeto das reflexões de Solomon Asch (1966) sobre o papel das forças coletivas na modificação de julgamentos. Ela envolve a supressão das evidências dos sentidos por parte de membros do grupo que subordinam seus processos mentais aos de outrem. Esse mecanismo consiste em um traço de submissão.

A alta consideração dos alunos pelos educadores, como disse, é uma marca das aulas no Supletivo. Há circunstâncias, entretanto, em que seu respeito aproxima-se de um caráter de subserviência que transparece em atitudes e formas de tratamento ao professor.

Ao longo dos anos como educador, conheci pelos olhos de diversos alunos algumas dessas experiências vividas em seu cotidiano. Aprendi que, se há padrões benevolentes em relação aos estudos do empregado, outros consideram essa licença como máximo limite de concessões que podem fazer e as utilizam como moeda de troca para exigências de contrapartidas: trabalho na madrugada, trabalho sem folga, trabalho sem férias. Tive um aluno a quem era custoso fazer as lições de casa porque a mesa da cozinha da residência em que trabalhava não podia servir de pouso ao caderno; a fim de estudar, tinha que ir à praça das redondezas. Outro aluno confidenciou já ter se escondido no banheiro da firma em que trabalha para fazer lição. E presenciei o caso de

uma aluna que não pôde permanecer em sua festa de formatura mais do que os minutos necessários à recepção do diploma: naquela noite de sábado, a patroa precisava de alguém que servisse o jantar. O vestido de festa e o cabelo asseado resultantes de anos de luta apenas puderam ser efêmeras alegorias. A velha ordem não tardou a refazer-se.

Houve uma ocasião em que acompanhei alguns alunos ao Centro de Tradições Nordestinas, local onde realizariam uma atividade de observação proposta pela escola. Fiquei de dar carona a uma aluna com quem encontraria na casa em que trabalhava como empregada doméstica. Toquei a campainha e, em resposta, uma voz informou pelo interfone que a moça por quem eu procurava saíra e ainda não retornara. Fiquei no aguardo defronte à casa. Quando finalmente chegou, ela pediu que eu esperasse um tanto mais: entrou para deixar um pacote e trouxe de volta um semblante carregado. A patroa viera indagar se ela encontrara o amigo que estava à sua espera. Ao saber que se tratava do professor, a dona da casa lamentara “puxa, se eu soubesse teria convidado pra tomar um café!”. Minha carona estava indignada: “os meus amigos não gostam de café?”.

De todas essas vivências, saímos com algum pressuposto sobre a origem do comportamento dos estudantes que se dirigem à escola: alguém que, de modo involuntário, se desloca de uma hierarquia à outra, sempre ocupando posições rebaixadas. A obediência tem sido aprendida mediante reiteradas participações em relações intersubjetivas polarizadas entre opressores e oprimidos. A desigualdade econômica que penetra os meandros da vida cotidiana adere à subjetividade como desigualdade moral.

Este é um tema caro a José Moura Gonçalves Filho (1995). Ele adverte que a carência material pode ser geradora de um impedimento à comunicação: a espoliação não se resume aos seus condicionantes financeiros, mas envolve o cancelamento das

palavras e das iniciativas mediante as quais os homens podem ser reconhecidos uns pelos outros (Arendt, 1997). O sofrimento político então gerado é acompanhado por uma modalidade de angústia nomeada humilhação social. Ela relega o oprimido à invisibilidade pública, como em casos nos quais ele conta mais como alguém que cumpre do que como alguém que cria. Algumas atitudes encarnadas pelos alunos adultos ora penso ser a conduta dos humilhados.

A exclusão social, fato externo aos sujeitos, é acompanhada por processos inconscientes que desencadeiam afetos e comportamentos diversos, como o pranto, o silêncio, o protesto, a habituação das condutas. O fenômeno da humilhação social contribui para a compreensão da gênese do oprimido, homem que aprendeu a enxergar no outro a figura do opressor e que introjetou o modo como costuma ser visto por ele (Freire, 1980).

Certa vez, devolvi aos alunos uma atividade já corrigida. Os resultados indicaram dificuldades gerais da turma, que atribuí à linguagem do texto e ao tempo já decorrido desde que seus conteúdos haviam sido objetos das aulas. Um aluno, faxineiro de um edifício próximo à escola, procurou-me a fim de justificar o que o atrapalhara: “professor, não é querendo te elogiar, mas você ensina muito bem; eu é que não tenho jeito de aprender”. Ouvi esse aluno como alguém que tivesse dito que, embora não entendesse o texto lido, ao menos compartilhava comigo a percepção acerca de sua incompetência. A esse respeito, aliás, não lhe restavam dúvidas.

Paulo Freire aponta o fatalismo e a auto-desvalia como marcas da personalidade do homem oprimido. De fato, não são raras as circunstâncias em que os alunos do Supletivo atribuem seu sucesso na realização das atividades pedagógicas ao professor ou assumem para si toda responsabilidade por eventuais fracassos. Essas concepções acerca do que acontece nas situações de aprendizagem trazem incutidas uma dicotomia

que leva à sala de aula a barreira que separa pobres e ricos, empregados e patrões, os abonados e os desprovidos de saber escolar.

No caso específico do aluno que alegou uma incompetência pessoal para seu insucesso em uma atividade pedagógica que eu julgara toda mal planejada, tentei mostrar meu entendimento de que seus avanços e apuros contavam com as participações de nós dois. Meu impulso, no entanto, foi primeiro sugerir: “por que você não se revolta contra uma atividade tão mal planejada?”. Caso ele o fizesse, é possível que seu professor experimentasse prazer análogo àquele algumas vezes vivido quando algum aluno manifesta discórdia quanto a seus critérios de avaliação.

* * *

Alguma compreensão que possamos ter acerca da psicologia dos alunos adultos, especialmente dos mecanismos involuntários de inclinação a lugares inferiorizados que por vezes assumem em sala de aula, deve considerar, além de sua condição de trabalhadores pertencentes às classes pobres, o fato de serem migrantes.

A sociedade brasileira não corresponde a um meio cultural uniforme, mas abrange um quadro de expressões materiais e espirituais distintas que, Alfredo Bosi (2000), sublinhando seu caráter plural assentado sobre as divisões de classes, chamou de “culturas brasileiras”. A cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massas que compõem esse cenário heterogêneo não se confinam em compartimentos estanques. Elas se relacionam, produzindo assimilações, supressões e resistências. O Supletivo consiste em uma interface de relacionamento entre modalidades culturais distintas, especialmente entre a cultura erudita e a cultura popular.

Dissemos que a ampla maioria de nossos alunos chegou à cidade de São Paulo vinda de áreas rurais, sobretudo nordestinas e mineiras. Eles receberam suas primeiras formações em quadros sociais cujos usos e costumes eram os dos sertanejos⁷. As manifestações materiais e simbólicas de seus grupos originais eram desvinculadas da escrita, apoiadas sobre a oralidade e distantes dos esquemas oficiais, traços característicos do que estamos chamando de cultura popular (Bosi, A., 2000).

Embora não exista uma unidade entre as definições que lhe são dadas pelos estudiosos, é consenso que a cultura popular diz respeito ao sertanejo, ao interiorano e ao homem suburbano não assimilado pelas estruturas da cidade. As formas de vida e as concepções de mundo desses grupos populares de longa data têm sido consideradas por correntes sociológicas e antropológicas de fundo evolucionista como resíduos que sobrevivem intocados e vão sendo superados pelo avanço técnico e científico das sociedades modernas. Inversamente, há pensadores como Antonio Gramsci (1978) que enxergam nas manifestações populares uma convivência de traços do passado com recriações de elementos absorvidos que lhes conferem feições inovadoras.

No âmbito da cultura popular vive um rol de manifestações como crenças e práticas mágico-religiosas, festas, narrativas e conhecimentos sobre a natureza que assumem, cada qual, um significado dentro do todo. A essas expressões são inerentes uma moral, um senso de justiça, uma religião e um modo de pensamento tipicamente populares. Os valores e as práticas se interpenetram e compõem uma unidade orgânica marcadamente subjetiva e grupal, afeita à informalidade, mais acercada da natureza e da tradição (Bosi, A., 2000; Xidieh, 1993).

⁷ Darcy Ribeiro (1996, p. 340) define a cultura sertaneja: “marcada por sua especialização ao pastoreio, por sua dispersão espacial e por traços característicos identificáveis no modo de vida, na organização da família, na estruturação do poder, na vestimenta típica, nos folguedos estacionais, na dieta, na culinária, na visão de mundo e numa religiosidade propensa ao messianismo”.

A migração do sertanejo para a cidade envolve rupturas de ordem material e simbólica em seu jeito de viver. Seu deslocamento corresponde à passagem para quadros regidos por saberes cuja aquisição está fortemente ligada à escolarização média ou superior característica da cultura erudita. No mundo urbano da leitura e da escrita, o distanciamento das letras consiste em um traço cultural que se associa ao fator econômico para conferir marcas distintivas às classes pobres. A separação entre o saber e o fazer reforça as desigualdades de classe.

A tendência de alguns alunos adultos colocarem-se perante o professor como quem se posta diante do patrão não é gratuita, tampouco se deve à disposição cronológica do trabalho e da escola em seus dias. Ela reproduz a ordem social baseada no dinheiro, mas também na ideologia dominante segundo a qual a ciência do homem urbano e escolarizado goza de prestígio em relação à cultura do povo. Os mecanismos de sua operação algumas vezes investem o professor da autoridade que o capital confere ao patrão.

A faixa de contrastes existentes entre as formações culturais predominantes no campo e na cidade é ampla. Inicialmente, versaremos a passagem do rural ao urbano como o caminho de um mundo onde prevalece a comunicação oral para outros onde predominam práticas sociais letradas.

4. O letramento e a política

O conceito de letramento, recentemente desenvolvido (Street, 1984) e transposto para o contexto brasileiro (Kleiman, 2004; Oliveira, 2004; Soares, 1998), diz respeito à formação de sujeitos participantes de práticas sociais que envolvem a língua escrita. Enquanto a alfabetização consiste na aprendizagem de uma tecnologia para ler e escrever, o letramento corresponde ao uso social efetivo dessa habilidade.

O alfabetizado é capaz de codificar e decodificar grafemas e fonemas, ler e escrever na direção correta na página, organizar minimamente um texto e manipular os instrumentos que suportam esses fins. Aprendeu um conjunto de técnicas por meio das quais o sujeito exerce um domínio sobre o sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2003).

Consideremos, pois, as hipotéticas situações de duas pessoas alfabetizadas. A primeira, um trabalhador rural aposentado cujo cotidiano é dedicado aos cuidados com o que restou de seu roçado. Nunca teve o hábito de ler livros ou jornais. O uso que faz da leitura e da escrita é restrito às situações em que se desloca à zona urbana de seu município para comerciar. Compreende informações explícitas em textos curtos e consegue preencher com dificuldade seus dados em fichas cadastrais. A segunda pessoa, supomos um de seus filhos, migrou para uma metrópole e lá concluiu a escolarização em um programa de Educação de Jovens e Adultos. Faz uso da leitura e da escrita no trabalho e em momentos de lazer. Adquiriu o costume de ler livros e jornais, escreve cartas, utiliza as ferramentas básicas de um computador e compreende instruções escritas. É afeito à leitura de textos extensos de diferentes modalidades e realiza inferências a partir do que lê.

Pai e filho passaram pelo processo de aprendizagem técnica mais pontual em que consiste a alfabetização, mas é provável que tenham diferentes níveis de seu domínio: o pai faz leituras silabadas e omite vogais em sua escrita, o que não ocorre com o filho. Também variam os usos que fazem dessas técnicas nas interações sociais cotidianas: o filho acabou por formar-se um cidadão leitor e escritor que o pai nunca foi. Lê e escreve textos com variadas finalidades.

A alfabetização e o letramento são processos interdependentes e indissociáveis. Basta considerar que, nas concepções de alfabetização hoje vigentes, a aprendizagem da

tecnologia da escrita não se dá por meio de textos elaborados com a finalidade exclusiva de sua aquisição, mas através de atividades com textos “reais”. As relações entre alfabetização e letramento não se dão em uma seqüência necessária e linear, primeiro um e depois o outro. Enquanto escrevo esse texto, minha filha de cinco anos abre a porta, senta ao meu lado e avisa que também irá trabalhar. Então, começa a rabiscar uma folha em branco e diz que seu tracejado conta a história de uma princesa: “Era uma vez uma princesa muuuuito bonita...”. Uma criança que convive com materiais impressos e ouve estórias contadas por adultos, embora não seja alfabetizada, já participa a seu modo de eventos de letramento. Eles favorecem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias orais letradas e o estabelecimento de relações entre os acontecimentos vividos e as estórias narradas. A criança aprende a relacionar-se com o livro como quem toma em mãos um brinquedo.

O letramento é um processo contínuo e por isso seus efeitos não são simplesmente mensuráveis. Dificilmente poderíamos aludir a uma dicotomia entre letrados e iletrados como índices absolutos do uso da língua escrita por parte dos sujeitos. Uma referência a um homem ou a um grupo “pouco letrado” diz respeito a uma condição decorrente de interações incipientes com esses elementos culturais (Oliveira, 2004). É um quadro diverso daquele experimentado na cidade, onde a língua escrita faz a mediação entre os homens nas esferas profissionais, tecnológicas, midiáticas e burocráticas.

Enquanto as aquisições individuais da alfabetização estão fortemente ligadas à passagem pela escola, o letramento também se difunde por meio de instâncias sociais como a família e o trabalho. Mas embora haja uma multiplicidade de agências que o promovam, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)⁸ salientou a

⁸ Promovido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa.

relevância dos eventos escolares como fator promotor de práticas sociais letradas (Soares, 2003).

Os alunos que chegam ao Supletivo viveram a infância e a adolescência em grupos sociais afastados da escola e da escrita, apoiados em conhecimentos estreitos à vida prática. A chegada à escola envolve algum grau de aculturação, pois os aproxima de práticas discursivas que são as dos grupos dominantes. O letramento envolve, portanto, relações de poder (Kleiman, 2001). Elas são geradoras de conflitos, especialmente quando as situações de aprendizagem são concebidas por uns e vividas por outros como a necessidade de abandono de concepções e práticas tradicionais. Nesses casos, podem valer como a confirmação da superioridade do conhecimento escolar.

Embora haja momentos em que a conduta dos alunos adultos tende a transpor as relações desiguais para a sala de aula, temos constatado os riscos contidos em práticas pedagógicas que sancionam saberes escolares em detrimento dos conhecimentos espontâneos dos grupos populares. Nessas condições, as formas de pensamento tipicamente letradas podem ser acatadas pelo aluno, mas dificilmente serão aprendidas e incorporadas ao seu repertório. Modalidades de conhecimento que implicam o apagamento de práticas discursivas consideradas subalternas arriscam levar à evasão escolar.

Angela Kleiman (2001) apresenta o exemplo de uma professora que tentava convencer os alunos a respeito das vantagens do medicamento farmacêutico em relação às formas de tratamento baseadas em remédios naturais e transmitidas oralmente por membros da comunidade. Os alunos acabaram por dar as costas à professora.

E eu mesmo já vivi algo semelhante. A equipe de professores da qual fazia parte propôs aos alunos um trabalho de pesquisa cujo tema era “liberdade e consumo”. Era evidente, em nossa iniciativa, a intenção de que os alunos dirigissem um olhar crítico ao

consumismo e às propagandas veiculadas pelos meios de comunicação. Qual não foi nossa surpresa ao perceber que um dos grupos de estudantes fazia uma ode ao consumo, tomando o poder de compra como um equivalente da liberdade. Não presenciei a conversa que uma professora teve com esses alunos a respeito de seu trabalho, mas tive indícios da reflexão sobre liberdade a que então eles foram lançados. Isso porque, dias depois, o grupo colocou em dúvida a continuidade da atividade: “quando a gente começa a fazer uma pesquisa, já tem um resultado pra chegar?”. Mais pela forma do que pelo conteúdo, os objetivos da proposta foram plenamente alcançados: os alunos recusaram-se a consumir a idéia que lhes foi oferecida.

Vemos, nesses dois exemplos, o embate que pode dar-se na escola em torno do significado de temas vários como a medicina e a liberdade humana. Trata-se de uma luta social, na medida em que as partes carregam perspectivas apoiadas sobre grupos determinados e distintos. Bakhtin (1979) mostra que todo signo tem um caráter plurivalente e por isso, em sua vida social, admite o confronto de índices contraditórios: o que ora é verdade pode tornar-se mentira, assim como o que é crítica pode converter-se em elogio. A significação não está contida na palavra isolada, na alma do falante ou de seu interlocutor. Ela é efeito da interação verbal, da palavra que vai à palavra e, nessa linha, a compreensão do que possam ser os significados vem justamente pela possibilidade de oposição da contra-palavra a palavra.

Com os estudos lingüísticos de Bakhtin, diríamos que algumas experiências escolares opressivas são aquelas que conferem ao educador o papel de um narrador sobre o mundo. Elas tornam o signo reacionário, refratário, aderido a um veio ideológico determinado, supostamente dominante. Estratégias pedagógicas que favoreçam a legitimação de novos saberes pela interação subvertem, portanto, a ordem das relações socialmente vigentes.

No Supletivo, houve uma noite em que um grupo de estudantes apresentava aos colegas sua pesquisa sobre animais da Floresta Amazônica que servem como fonte de sustento à população local. Um dos alunos, copeiro alagoano de uma casa vizinha à escola, discorria a respeito do pirarucu, peixe do qual muitos ribeirinhos se alimentam. Disse, à certa altura, que o bicho era capaz de deslocar-se a grandes distâncias pelo solo em épocas de seca. Ao final da apresentação, coloquei em dúvida aquele dado e o silêncio do aluno deu a entender que ficáramos com minha palavra. Quando retornei à escola na semana seguinte, uma professora contou sobre a inquietude daquele rapaz que inclusive lhe mostrara um livro onde constava a informação que o professor de Ciências contestara. O aluno acabou me procurando e, cheio de recatos, pediu para mostrar a publicação. Àquela altura, atento mais ao homem do que ao peixe, não pude deixar de perguntar por que ele não dissera, na sala de aula, que a informação vinha de um livro. Reticências. Então fui direto: “você evitou me contrariar?”. Veio o esboço de um sorriso amarelo e afirmativo. Naquela mesma noite, para começar a aula, pedi que esse aluno reocupasse o lugar à frente da classe e lesse a página do livro aos colegas. Contei que eu consultara professores biólogos da escola e que eles também desconheciam aquela informação sobre o pirarucu. Instaurou-se o impasse. A classe discutiu longamente a divergência entre as fontes de conhecimento e as possíveis condutas do pesquisador diante delas. Finalmente, expus minha incógnita sobre aquilo que em princípio julgara saber e fui surpreendido pela irrupção da classe em aplausos.

A ocupação pelo aluno de um lugar na construção dialógica do conhecimento consiste, ela mesma, em objetivo da pedagogia do oprimido. Seria falso pensar que a escola pode, simplesmente, oferecer-lhes saberes letrados. Essa postura manteria a estrutura vertical das relações entre sujeitos com diferentes graus de letramento, apenas realocando os alunos cujos corpos costumam ser serventes em uma posição de espírito a

ser servido. Condutas assistencialistas reforçam a vitimização dos espoliados então convertidos em receptores passivos de doações que, supostamente, restituíam-lhes a humanidade. As práticas de um professor depositante do conhecimento assim preservam as condições opressivas que a escola tencionou transformar.

Se a participação ativa é essencial para conhecer a linguagem e a aritmética, a história e a natureza, no caso do aprendiz adulto essas disciplinas podem assumir um sentido de convocação à palavra e à ação. Podem chamar suas indagações, reivindicações, críticas, análises, escolhas, decisões e observações a tomar parte responsável no conhecimento do mundo. Desejaríamos que o aluno adulto não fosse à escola para, uma vez mais, satisfazer necessidades e interesses que são de outros, mas para fazer ingressar necessidades e interesses que são seus em relações intersubjetivas.

A filosofia marxista da linguagem e a pedagogia libertária guardam, finalmente, afinidades com a maneira como os gregos definiam a amizade (Arendt, 2002). No pensamento socrático, a experiência que têm os homens de habitarem um mundo comum não decorre de uma coincidência entre suas perspectivas. Inversamente, a experiência comunitária reside no fato de que o mundo oferece diferentes aberturas, permitindo a cada homem portar uma verdade potencial singular. Ela pode efetivar-se por meio da opinião (*doxa*), que é a formulação, em fala, da maneira como o mundo aparece a cada homem. O método para fazê-lo é o diálogo. As formulações aristotélicas que se seguiriam viriam a propor que a comunidade está fundada sobre essa modalidade de conversa entre homens que são diferentes, mas que podem articular-se quando falam sobre aquilo o que têm em comum. Essa conversa, que não precisa ter um fim para ser válida e que permite a cada homem habitar o ponto de vista dos demais, favorece a igualação política nomeada pelo filósofo como amizade (*philia*).

O caráter político da pedagogia do oprimido reside em sua recusa do mundo como um dado externo. A escola não é um lugar de favor, mas de troca. E o engajamento nessa estranha modalidade de relação precisa ser ele mesmo ensinado. Não para produzir seres dotados de concepções e desejos próprios, mas para favorecer sua expressão. Da parte da escola, a linguagem, a aritmética, a história e a natureza se tornam mais belos quando servem de argumento para sermos amigos.

5. Métodos da pesquisa

Quando esta pesquisa era apenas uma idéia, esparso interesse pelas histórias escolares dos alunos migrantes do Supletivo, convidei alguns deles para entrevistas individuais onde pudessem narrar suas trajetórias. Ouvi longamente três depoentes, todos eles homens vindos de áreas rurais nordestinas, mais precisamente piauienses, alagoanas e pernambucanas. Esses depoimentos revelaram elementos factuais comuns à determinação de seus afastamentos da escola, migrações e ingressos no Supletivo. Mas, embora houvesse generalidades em suas histórias, alguns aspectos sociais, econômicos e geográficos particulares de cada região assumiam relevância nas narrativas. Elas deixaram claro que o foco sobre uma determinada área rural contribuiria para alguma homogeneidade das variáveis singularmente metabolizadas pelos sujeitos.

Desde o início de minha participação no Supletivo, chamavam a atenção as respostas que me eram dadas por muitos alunos quando indagados a respeito do lugar onde nasceram e viveram antes de chegar a São Paulo: “é perto de Vitória da Conquista”. Por meio de respostas que assim arredondavam as coordenadas, alguns estudantes manifestavam sua intuição de que os nomes de seus municípios seriam inauditos ao interlocutor. Conforme, porém, aprendi a revolver seus mapas biográficos, solicitando que reduzissem suas escalas, alguns topônimos até então inéditos foram se

revelando recorrentes: Tremedal, Belo Campo, Piripá, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Bate-Pé, Presidente Jânio Quadros, Encruzilhada, Maetinga, Anagé, Ninheira e São João do Paraíso. Em 2006, contei 72 alunos do Supletivo oriundos dessa região compreendida no sul do Estado da Bahia e no norte de Minas Gerais. Eles correspondiam a 17% dos estudantes matriculados, gente bastante para encher duas salas de aula. Apenas as baianas Tremedal e Belo Campo, mais a mineira São João do Paraíso, eram pontos de partida de 47 alunos. Elegi esses três municípios como ancoradouro de meu interesse.



Figura 1: Mapas da região de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso: localização no Brasil e municípios (Guia Quatro Rodas Estradas 2007. São Paulo: Abril, p. 23).

A pesquisa foi dividida em duas etapas, sediadas uma aqui, outra lá.

Em São Paulo, realizamos entrevistas coletivas, que nomeamos grupos de conversa, com alunos conterrâneos de cada um dos três municípios escolhidos. Essas reuniões foram seguidas por entrevistas individuais com alguns participantes. Em seguida, viajei eu mesmo para as áreas rurais desses três municípios de origem de numerosos alunos do Supletivo. Esses encontros paulistanos e sertanejos, colocados em diálogo também com experiências vividas no Supletivo, propiciaram os elementos para a costura de relações entre a escolarização e a migração.

A vertente qualitativa da Psicologia Social brasileira tem assistido a um número crescente de estudos em que o pesquisador assume participação direta nos grupos sociais que se propõe a conhecer. Assim procedendo, recorre a um método afinado com aquele que é o dos etnógrafos. Em algumas dessas circunstâncias, o deslocamento do estudioso para uma escola, uma indústria ou um bairro é motivado pela pesquisa. Não é o caso do presente trabalho. A participação entre alunos migrantes antecedeu e despertou a pesquisa que veio dar tratamento disciplinado à prévia experiência.

Um olhar de pesquisador sobre a escolarização do adulto não implicou, como já ficou evidente, no abandono da condição de educador. Todo esse trabalho está fundado sobre o relacionamento do professor com os alunos. Caso fosse possível cancelar o lugar do educador, com ele sucumbiriam as relações de fronteira em que reside essa pesquisa.

Nosso método diverge, portanto, daquele que pretendiam empregar os primeiros etnógrafos que viajaram ao encontro de povos desconhecidos. Eles viveram em um tempo no qual a validação do conhecimento exigia um despojamento dos códigos e valores da cultura que lhe era própria, para então assumir uma condição de suposta neutralidade diante do outro. Os primeiros etnógrafos julgavam que assim estariam

libertos de qualquer interferência sobre a realidade, de maneira que pudessem dispensar sua relação com o outro do conjunto de condições geradoras do conhecimento (Silva, 2005). O apagamento do pesquisador como que permitiria seu acesso sorrateiro ao real.

Não partimos do pressuposto de uma verdade que, de antemão, estivesse contida na condição do aluno migrante, dimensão oculta que me coubesse desvendar. O conhecimento que pudemos alcançar veio do relacionamento deste professor paulistano com seus alunos migrantes, das leituras deste educador sobre as perspectivas dos estudantes acerca de suas próprias experiências. Orientado pela etnografia de Clifford Geertz (1989), partimos do pressuposto de que apenas os alunos podem fazer interpretações em primeira mão a respeito da escolarização de um migrante oriundo de áreas rurais. Somente sobre seus ombros poderíamos enxergar esses fenômenos que pretendemos tomar em sua realidade concreta. Ela não se restringe a uma compilação de fatos e dados, mas envolve a percepção que, a seu respeito, possam ter seus protagonistas. A realidade concreta diz respeito à relação dialética entre as subjetividades e a objetividade (Freire, 1986). Terreno que é, por excelência, morada da Psicologia Social.

Esse estudo não tem, portanto, a intenção de falar *sobre* o migrante que vai à escola, como se a legitimidade de suas teses fosse garantida por uma posição de exterioridade do pesquisador. Esse estudo pretende falar *com* o migrante que vai à escola. Por isso, seu epicentro é a relação de alteridade entre um professor e seus alunos, participantes de modelos culturais distintos.

Caso fosse possível nos posicionarmos do lado de fora, teríamos condições apenas de considerar os acontecimentos em suas linhas gerais, tratados em terceira pessoa: *a* migração e *a* escola para adultos. Essa abstração provavelmente se estenderia aos alunos

migrantes, arriscando converter as singularidades de suas experiências em substância para a construção de tipos sociológicos⁹.

Nossas formulações a seguir apresentadas não vieram mediante o cancelamento das singularidades das experiências de tremedalenses, belo-campenses e paraisenses sobre a migração e a vida escolar. Antes, emergiram da comunicação entre suas perspectivas, reservando espaço para acordos e desacordos, encontros e desencontros, afinidades e contradições que possam existir.

Vale ressaltar que estamos detidos sobre uma situação particular: o relacionamento entre um professor de Ciências de carne e osso com seus alunos adultos de carne e osso do curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Ao longo dos anos de participação nesse projeto pedagógico, elaboramos um diário de campo onde foram registrados acontecimentos e reflexões que igualmente contribuíram para as teses resultantes desse estudo. Seu potencial de extensão a outros micro-contextos apenas poderá revelar-se tardiamente, à luz das experiências de outros educadores de adultos migrantes.

As sínteses alcançadas sobre as relações entre migração e escolaridade foram todas elas submetidas ao exame dos alunos do Supletivo que participaram dos grupos de conversa e cujas regiões de origem visitamos.

⁹ As considerações de Jean-Claude Bernardet (2003, pp. 23-24), realizadas em um campo estético e epistêmico próprio ao cinema documentário, esclarecem os mecanismos por meio dos quais operam os processos de tipificação: “O tipo sociológico, uma abstração, é revestido pelas aparências concretas da matéria-prima tirada das pessoas, o que resulta num personagem dramático. Tais pessoas não têm responsabilidade no tipo sociológico e na personagem dramática que resulta da montagem. E, mais uma vez, para que funcione esse sistema, é necessário que da pessoa se retenham os elementos, e apenas eles, úteis para a construção do tipo. (...) Ficamos com a impressão de perfeita harmonia entre o tipo e a pessoa, quando o tipo – abstrato e geral – é todo poderoso diante da pessoa singular que ele aniquila”.

a) Grupos de conversa

Com a intenção de reunir migrantes oriundos de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso, percorremos as fichas de inscrição dos alunos que estiveram matriculados em 2007, em busca das informações com que preencheram a lacuna sobre seu “local de nascimento”.

O percurso que então se esboçava adiante revelaria limites e engodos desse proceder por parte de quem almejava descobrir pessoas que tivessem tido experiências de vida nessas regiões específicas. O nascimento em um município não garante que esse tenha sido o lugar em que o aluno viveu sua infância e juventude. Ali, pode apenas ter vindo à luz e sido registrado. Outras vezes, uma área rural pertencente ao domínio político de um município tem maior proximidade com a zona urbana que é a do município adjacente. É ali que a família compra e vende, usufrui de serviços administrativos e de saúde, os filhos estudam, enfim, é o ponto onde a vida rural se articula com a dinâmica urbana. Finalmente, como dissemos, há alunos vindos dessas pequenas cidades que informam um outro município de referência como seu local de nascimento.

Por essas razões, não pude alcançar todos os alunos do Supletivo que efetivamente viveram nas áreas rurais de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso. E para aparar os grupos formados para as entrevistas, conversas prévias garantiram a vinculação de suas biografias a esses municípios.

Foram formados quatro grupos: dois com alunos tremedalenses, um com belocampenses e um com paraisenses. Todos os grupos foram formados por homens e mulheres, estudantes dos ciclos 2 e 3 e do ensino médio do Supletivo. A ausência de alunos do ciclo 1 ocorreu devido à incompatibilidade de seus horários com aqueles que foram os de nossas reuniões. A ampla maioria dos participantes já freqüentava o curso

há pelo menos dois anos. Quase todos já haviam sido meus alunos; a alguns eu dava aula naquele momento e outros poucos jamais encontrei em uma classe.

Todas as reuniões ocorreram em minha casa, em tardes de sábados e domingos. A escolha do lugar deveu-se, inicialmente, às facilidades de acesso para os alunos naqueles dias nos quais não contávamos com o espaço da escola para nosso encontro. Essa decisão de caráter operacional acabaria por assumir uma dimensão simbólica relevante para a pesquisa.

As entrevistas coletivas estiveram inspiradas no método dos grupos focais (Debus, 1994; Krueger & Casey, 2000; Vaughn, 1996;), cujos princípios, no entanto, sofreram ajustes para uma adequação à pesquisa. A modalidade de entrevistas enfim resultante foi o que denominamos grupos de conversa. Eles foram estruturados como colóquios entre alguém que apresenta temas para discussão e um conjunto de pessoas a quem é dada liberdade para debater o assunto proposto.

Os teóricos dos grupos focais divergem quanto ao número ideal de participantes nessas dinâmicas. Advertem que grupos demasiadamente pequenos reúnem poucas perspectivas acerca dos temas propostos. Inversamente, um excesso de participantes tende a fazer com que alguns deles dominem a conversa, enquanto outros assistem calados.

Supomos ainda que grupos numerosos possam representar um empecilho às conversas que queremos provocar. O debate mais se aproximaria de uma sucessão de respostas individuais pouco relacionadas umas às outras. Apoiado sobre a experiência realizada com um grupo-piloto, acabei por convidar cinco alunos para cada reunião. É o número mínimo recomendado.

Nesses encontros, os participantes foram dispostos de modo a permitir que todos pudessem ver e ser vistos pelos demais. As conversas foram entabuladas por algumas

pessoas que já se conheciam: tinham algum grau de parentesco, já travavam relações no lugar de nascimento ou na escola. Outros participantes não se conheciam: viveram em pontos distantes na região de origem, foram dispersos pela migração e estudam em classes distintas do Supletivo.

As reuniões tiveram início com breves apresentações de cada aluno. Além de contribuírem para instaurar uma atmosfera propícia ao debate, essas falas iniciais vieram a somar, às diferenças de gênero entre os participantes, outras relativas aos tempos decorridos desde a migração, as profissões e as etapas de escolarização em que se encontravam. Em torno de sua comunhão quanto ao lugar de origem, à mudança para São Paulo e à condição de estudantes do Supletivo, orbitavam as singularidades de suas trajetórias.

Os grupos focais podem ser realizados na ausência ou na presença de um roteiro de temas e perguntas. Há ocasiões em que os fluxos de debate são livres e abertos, principalmente quando o pesquisador não teve um contato prévio com os participantes e não traz hipóteses sobre os assuntos que pretende abordar (Debus, 1994). Para nossos grupos de conversa, a opção pelo roteiro não se justificou apenas pela existência de um contato prévio com os alunos, por algum conhecimento de suas histórias ou por que trazíamos hipóteses sobre o lugar ocupado pela escola em suas trajetórias. Essa escolha também deveu-se às recomendações de José Moura Gonçalves Filho (2003), para quem a dispensa do roteiro arrisca afastar o pensamento dos entrevistados da experiência sobre a qual repousa o interesse da pesquisa. Nesses casos, é comum que os discursos se precipitem em associações livres e recorrentes aos estereótipos.

Nos processos de estereotipia, o sujeito adere de forma irrevogável a noções padronizadas que rompem os vínculos com os objetos do pensamento (Bosi, 2003). O discurso amarrado às convenções já não pode caminhar em direção à elaboração das

experiências e à construção de significados originais. As opiniões se reiteram e afastam as estranhezas. Tudo são certezas.

Mesmo em entrevistas individuais, em que não existe a presença física dos grupos, é inalcançável uma completa anulação dos estereótipos. Ainda assim, é possível que o peso da aprovação social seja maior em situações onde há participação imediata em um grupo (Asch, 1966; Kiesler & Kiesler, 1973). Nessas condições, a submissão a formas unificadas de percepção pode ser vivida pelos participantes como a garantia de uma ordem nas relações. A dinâmica do grupo se precipita em uma consonância cognitiva e toda possibilidade de conversa torna-se natimorta.

No sentido de ultrapassar a letargia imposta pelos estereótipos, enfatizei aos alunos o fato de não ter qualquer expectativa de consenso sobre os temas propostos. Com a mesma finalidade, estive atento para que as discussões não fossem monopolizadas por participantes cujas atitudes exigissem a adesão irrestrita dos demais. E, principalmente, elaborei um roteiro de perguntas e proposições que pudessem estimular a reflexão e a conversa sobre os assuntos de interesse da pesquisa.

Os temas propostos para as conversas emergiram do contato já duradouro que mantenho com os alunos do Supletivo: as condições de vida em suas regiões de origem, os grupos em que tomaram parte nesses lugares, os motivos determinantes da migração, a chegada à cidade de São Paulo, a vida de trabalhador e o retorno à escola. Esses tópicos foram traduzidos ora como perguntas, ora como afirmações a serem discutidas pelos participantes.

Um primeiro grupo de conversa realizado em caráter piloto valeu para testar não apenas o número de participantes como também o roteiro da entrevista. Alguns critérios serviram ao julgamento da adequação de nossas formulações. Considerei pertinentes aquelas que solicitaram experiências vividas em primeira pessoa e a expressão de

pensamentos, percepções, juízos e afetos componentes das perspectivas pessoais. Questões que exigiram respostas de caráter meramente informativo foram dispensadas ou reformuladas.

Não era nossa intenção que os alunos realizassem um trabalho de enfrentamento individual das questões propostas, mas que interagissem com os demais participantes em um esforço de debate. Almejamos fazer com que as experiências de lugares de origem e trajetórias geográficas coincidentes, também da condição de alunos do Supletivo, aparecessem umas diante das outras para uma mútua revelação dos pontos de convergência e divergência de suas singularidades. As perguntas e proposições dirigidas aos grupos deveriam, essencialmente, gerar diálogo.

As conversas foram gravadas e transcritas. Diferente do que recomendam alguns autores dedicados aos grupos focais, elas não foram filmadas e não contaram com a presença de um observador, senão do entrevistador. Nosso conhecimento acerca dos alunos do Supletivo fez crer que esses elementos arriscariam gerar mais constrangimentos e inibições a quem já se encontrava diante de algumas pessoas pouco conhecidas, de um professor-entrevistador e em sua casa. Enfim, ameaçariam aterrar o nascedouro de nossa cumplicidade. A fim de amenizar esses eventuais prejuízos às participações dos alunos, optei por fazer registros escritos dos componentes gestuais que pudessem chamar minha atenção.

b) Entrevistas individuais

As conversas em grupo nem sempre puderam garantir condições para as elaborações mentais de todos os participantes. Enfrentamos, com a adoção desse método coletivo, momentos em que um assunto relevante para um sujeito não encontrou reciprocidade nas experiências vividas pelos demais e, assim, não repercutiu no debate.

A conversa tomou outro rumo. Outras vezes, ainda que tenhamos solicitado o cuidado dos participantes para evitar bruscas interrupções de raciocínios alheios, as falas sofreram interrupções e deixaram fios que acabaram não sendo amarrados pela continuidade do discurso. Finalmente, houve situações em que os participantes pareceram ter se sentido inibidos de pensar em voz alta diante dos demais.

As análises dos grupos de conversa revelaram narrativas de acontecimentos e opiniões pessoais com denso significado e que, pelos motivos acima descritos, não puderam ser desenvolvidas em profundidade. Tomei esses momentos como promessas a serem cumpridas por meio de entrevistas individuais que assumiram um caráter complementar. Para esses momentos foram convidados quatro alunos tremedalenses, dois belo-campenses e um paraisense de quem quisemos ouvir mais detidamente idéias bem determinadas e apenas esboçadas nos momentos coletivos.

Com esse objetivo, os roteiros não poderiam ter sido dispensados. Eles foram todos compostos por transcrições de falas dos entrevistados nos grupos de conversa. Pedimos que retomassem e dessem continuidade a suas reflexões ou que tentassem tornar mais límpidos seus significados.

Embora uma entrevista individual não ofereça o apoio de pontos de vista alheios, a situação vivida pela dupla envolve maior propensão à intimidade. Nessas condições, cabe apenas ao entrevistador acolher o ritmo de elaboração e os momentos de silêncio do entrevistado. As contradições e lacunas emergentes podem ser tomadas como índices de verossimilhança das experiências narradas, sem que exijam a superação dos impasses. Assim, pensamentos, percepções e imagens individuais se desenham em cores diversas daquelas assumidas quando imbricadas em meio a outras vivências.

As entrevistas individuais, todas elas realizadas em finais de tarde antecedentes às aulas no Colégio Santa Cruz, foram gravadas e transcritas.

c) Viagem

Após a realização de todos os grupos de conversa e entrevistas individuais, foi chegada a hora de partir em direção àquela região do país onde estão fincados os municípios de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso.

A intenção da jornada era realizar uma imersão nas regiões de origem de alguns alunos do Supletivo, assim permitindo conhecer seus quadros sociais e experimentar uma aproximação do jeito de viver e dos modos de pensar de seus habitantes.

Parti de São Paulo em companhia de um aluno do ensino médio e de uma aluna do ensino fundamental dos quais já fui professor. Iam ao encontro de suas famílias em Tremedal, primeira etapa de minha viagem que depois seguiria a Belo Campo e São João do Paraíso. Durante duas semanas, viajei de carro pelas áreas rurais onde viveram os alunos participantes dos grupos de conversa e das entrevistas individuais.

Visitei as casas das famílias de treze estudantes do Supletivo. Em algumas delas, encontrei os alunos que estavam em viagem. Em outras, estive com pais e irmãos de alunos que, naquele momento, não puderam deixar São Paulo. Dada a acolhida, passei toda a viagem sem hospedar-me em um único hotel e sem comer em qualquer restaurante. Estive durante aproximadamente um dia em cada casa.

Nessas estadas, conversei longamente com alunos, seus pais, irmãos e outros parentes, alguns deles na iminência de também mudarem para São Paulo. Reencontrei ex-alunos do Supletivo que retornaram a suas áreas de origem e pude conversar com trabalhadores rurais, agentes de saúde e professores, inclusive alguns que primeiro ensinaram as letras a nossos alunos. Conheci as roças onde cresceram e escolas rurais onde estudaram.

Minha intenção era colher impressões dos habitantes do sertão que pudessem contribuir para um olhar multifacetado da vida social naquelas paragens e as

transformações por que tem passado. O centro da atenção foi o lugar ocupado pela escola naquelas áreas rurais e as migrações para São Paulo, seus motivos e impactos. A fim de compreendê-los, acabamos por conhecer algo dos papéis social e econômico dos grupos familiares, da formação distanciada das letras, do trabalho agrícola, das relações com as áreas urbanas dos municípios e da geografia da região. Assim, julgamos ter refinado nosso entendimento acerca do precoce afastamento das crianças da escola e de sua relação com as levas migratórias para São Paulo.

Os sentidos desses epifenômenos estão freqüentemente indisponíveis ao educador de vista urbana. A passagem para o outro lado revelou os bastidores biográficos da vida contemporânea dos alunos do Supletivo e terão permitido novos olhares sobre os papéis que possam ser cumpridos por uma escola urbana que atende um sem-número de migrantes sertanejos¹⁰.

Diferente do que inicialmente planejara, optei por não gravar entrevistas. O transcorrer da viagem levou-me a questionar a adequação desse método para o caso de encontros inéditos e relativamente fortuitos com aquela gente. A permanência em cada casa pareceu curta para comportar mais do que observações e conversas geradoras de uma proximidade sem a qual um depoimento formal poderia parecer um expediente de superioridade por parte do pesquisador (Gonçalves Filho, 2003). O olhar e a escuta que eu supunha que deveriam ser preliminares se converteram em meu fazer definitivo. Intuí que a presença de um gravador poderia não apenas gerar embaraços, como talvez colocasse a perder o que houvesse de espontaneidade naqueles encontros. As informações e expressões mais valiosas para a pesquisa vieram por prosas afeitas à informalidade, desenroladas no tempo largo de uma caminhada, do preparo de um

¹⁰ Aqui, pela primeira vez, fazemos uso do termo “sertanejos” como referência aos alunos tremedalenses, belo-campenses e paraisenses do Supletivo. A escolha foi submetida a esses estudantes e contou com sua anuência.

almoço e de um descanso na sala, sob a luz de um candeeiro. Instantes em que os sertanejos ofereciam fendas para penetrar seus recatos. Intuí que mais conheceria suas vidas mediante a conversa fiada.

As perguntas que pretendia fazer realizei-as informalmente. Elas foram calçadas por longos registros de conversas, acontecimentos, informações e reflexões em um diário de campo.

A viagem arrastou da cidade ao sertão o relacionamento entre alguns alunos e seu professor. Ela não assumiu o caráter de uma aventura do estrangeiro solitário em terras inóspitas, mas desdobrou, para aquelas paisagens originais dos alunos, um contato previamente estabelecido na escola e nos grupos de conversa.

Geograficamente, retornei. Trouxe, na ponta da língua e cheia de sentidos, a expressão muitas vezes ouvida dos alunos do Supletivo quando peço que escrevam sobre novos saberes: “tá tudo aqui na cabeça; difícil é colocar no papel”.

Capítulo II

Em viagem ao sertão¹

Cerca de 1.400 quilômetros separam São Paulo e Tremedal. Realizei essa travessia ao lado de Márcia e Vanúzio, alunos do Supletivo que há alguns anos deixaram aquele município e, como têm feito, aproveitavam as férias concomitantes do trabalho e da escola para irem ao encontro de seus pais e irmãos.

Nosso itinerário recolheu o cenário paulistano à memória e cortou Minas Gerais. Transcorridas mais de vinte horas de prosa, o Vale do Jequitinhonha fez a transição do cerrado à caatinga, noticiando a aproximação da terra natal de meus parceiros de viagem. Conforme avançávamos, a paisagem ia recompondo a seus olhos um cenário familiar. A imagem do lugar de origem era como um quebra-cabeça já muitas vezes montado e desmontado. E do encaixe de novas peças desprendiam-se indagações a mim dirigidas:

“O professor já comeu amendoim na casca?”. “Já viu coco licuri?”. “E feijão andu, conhece?”. “Sabe o que é pecado-pelado?”. “E mata-burro?”.

Um sentimento de estar em casa tomava conta de meus companheiros e anunciava a inversão de nossas condições de nativos e estrangeiros. Agora, era eu quem desconhecia o meio, seus quadros sociais e naturais.

Quando enfim transpusemos a última divisa de estados, Márcia, que durante todo o percurso estivera no banco de trás, reclinou-se para a frente e, cabeça ao lado do motorista, anunciou efusiva: “professor, seja bem-vindo à Bahia!”.

As semanas seguintes seriam de experiências do outro lado da fronteira.

¹ As falas recolhidas durante a viagem serão reproduzidas nas formas como as registrei em um diário de campo. Todas as narrativas de alunos do Supletivo destacadas do corpo do texto foram gravadas em grupos de conversa ou entrevistas individuais. Portanto, correspondem a transcrições literais daquilo que disseram.

1. A acolhida ao visitante

Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso são municípios extensos, por cujas áreas rurais se espalham populações pouco adensadas. Quando lá estive, a paisagem era dominada pelo cinza dos galhos secos e espinhosos, apenas interrompido, aqui e ali, pelo insistente verde das espécies suculentas.

De uma casa a outra, percorri estradas de terra, areia e pedras que cortam a caatinga, muitas vezes sem que enxergasse viva alma por longas distâncias. De tempos em tempos, o vagar de rebanhos macilentos impunha ao motor do automóvel o compasso do trote lento. Então, seguíamos em fila: o gado tornado esquelético pela incipiente sustância da palma, o sertanejo trepado sobre o jerico e o pesquisador mambembe em sua máquina. Íamos até que a vegetação oferecesse um recuo às reses e lembrasse o caráter provisório de nossa caravana. Vinha a ultrapassagem, o aceno do boiadeiro e, assim como o metal e o uivo do automóvel, experimentava eu mesmo o olhar interrogativo dos seres do sertão.

Ao longo dessas estradas, casas pululavam esparsas, envoltas por cercas de troncos justapostos que também circunscreviam a cisterna e, vez ou outra, o engenho. O sol, a poeira e um certo recolhimento próprio ao jeito de ser das pessoas do lugar mantinham cerradas as portas e as janelas, de modo que raras vezes se confirmava a impressão de habitação sugerida pelo esmero das moradias. Quando finalmente alguém se afigurava, um sinal discreto de sobrolho bastava para eu ser entendido como gente carente de direção. Então, eram-me dadas guias bem cuidadas, apoiadas sobre elementos da paisagem muitas vezes imperceptíveis à sensibilidade do homem da cidade. Nada das explicações mínimas e frias de quem mais quisesse livrar-se do estrangeiro importuno. Ao invés disso, vinham orientações lapidadas pelo apreço de

quem toma para si o desejo de que o outro alcance seu destino, ao menos naquele seu mundo.

As agruras inerentes ao propósito de visitar algumas famílias da região foram abrandadas por que, apesar das distâncias, todos ali se conhecem. Mais de uma vez, estando enfim na casa almejada, vi chegar a pessoa que há pouco me orientara. Nessas ocasiões, sua visita valia como pretexto para sondar os porquês da presença do forasteiro e colher os louros que, afinal, também pertencem ao informante do viajante bem sucedido.

Perdido em meio às estradas que cortam a caatinga, diversas vezes temi não mais encontrar uma saída. Era dominado pela sensação de que as gotas que deslizavam sobre minha pele em resposta ao calor se diluíam na fria transpiração de quem se acha em perigo, como se então um suadouro amornado me recobrisse. A poeira apertava o nó da garganta e vinham à mente as alegações que eu daria aos alunos para não ter cumprido o trato de aparecer em suas casas. Nenhuma delas, no entanto, deixei de finalmente encontrar.

Ainda esbaforidas, porém já aliviadas, as narrativas desses percalços à gente do lugar provocavam risos que sugeriam minha ingenuidade acerca daquele mundo. Eles deixavam no ar que, no sertão, o homem urbano é antes de tudo um frágil.

* * *

D. Joaquina, Seu Duda e D. Júlia, da Terra Vermelha; Alfredo, da Baixa do Arroz; Dé de Augusto, da Lagoa da Suçuarana; Dilson e Diná, da Jibóia; D. Mera, da Lagoa do Silvério; Seu Flávio, do Timbó; Sr. Lindolfo, D. Melânia, Zé Matias e Dalva, da Mimoso; Tó e D. Jovina, da Lagoa dos Angicos. As referências de que eu dispunha para

chegar às casas dos pais dos alunos do Supletivo eram os nomes das fazendas onde vivem.

Nas áreas visitadas, diferente do que ocorre em outras regiões do país, o que chamam de fazenda não equivale a uma propriedade particular. Corresponde, isto sim, a uma localidade onde se justapõem as terras de diferentes famílias. Em alguns casos, existe um núcleo central onde podem existir uma escola rural, uma igreja e alguns poucos bares nos quais os homens costumam reunir-se à volta de indefectíveis mesas de sinuca.

Essas unidades territoriais guardam afinidades com os bairros que Antonio Candido (2001) um dia conheceu nas áreas rurais do interior paulista:

(...) agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas. As habitações podem estar próximas umas das outras, sugerindo por vezes um esboço de povoado ralo; e podem estar de tal modo afastadas que o observador muitas vezes não discerne, nas casas isoladas que topa a certos intervalos, a unidade que as congrega. (p. 81)

E ainda sobre os bairros:

(...) a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras. A convivência entre eles decorre da proximidade física e da necessidade de cooperação. (p. 84)

Não existiam datas precisas para as visitas às fazendas que compunham meu roteiro. Os alunos apenas sabiam de minha breve chegada e, aqueles que por lá não estivessem, haviam informado suas famílias sobre a passagem de seu professor itinerante. Assim, contei com o conforto de um aguardo que, entretanto, não desmanchava o cotidiano mais espontâneo. Fui acolhido como poucas vezes nesta vida.

Os alunos do Supletivo, seus pais e irmãos não puderam esconder seu orgulho em receber, na própria casa, o professor vindo de São Paulo. Sua altivez, incrementada pelo fato de o visitante ter se movido pelo puro interesse em conhecer suas vidas, contribuiu para o clima de informalidade daqueles encontros. Afinal, o professor não vinha para ensinar o desconhecido, mas sim para conhecer o que houvesse de mais familiar. No dizer do pai de uma aluna à filha, “nem parecia professor”.

Um conjunto de rituais mais ou menos uniformes seguia a minha chegada: o convite para entrar, lavar as mãos na água reservada em uma pia e aproximar-se para uma prosa, molhada pelo cafezinho e pontuada pelos biscoitos de goma; a banda pelo entorno para conhecer a vizinhança, o plantio, o açude, o engenho e a escola onde primeiro estudou o aluno do Supletivo nascido no lugar; o retorno à casa para o almoço farto, depois do que a conversa se desenrolava ao longe.

Durante essas estadas, os fatos iam se dando sem que tivessem sido previamente combinados com os anfitriões, dando a entender que o sertanejo tem um modo de acolher que é intrínseco ao seu jeito de ser. E justamente porque os costumes são certas, a mãe de um de meus alunos espantou-se com o pedido de um café amargo vindo do hóspede que, àquela altura de sua jornada, já se enfastiara com o doce das bebidas do lugar: “você é diabético?”. Igualmente, meus anfitriões não julgavam necessário perguntar se eu gostaria de almoçar ou dormir em suas casas. As refeições e os pernoites eram inerentes à idéia do que fosse uma visita.

Após um passeio pelos arredores da Fazenda Timbó, em Belo Campo, o cheiro vindo da cozinha da casa de Nilda e Nilsa, alunas que lá me receberam, informou a proximidade do almoço. Sem termos nem cogitado sobre minha permanência, quiseram saber: “o professor quer tomar banho agora ou vai deixar pra noite?”.

Dilson, cunhado da aluna Ana, marquei de encontrar na feira de Tremedal. De lá, tomaríamos o rumo de sua casa, na Fazenda Jibóia. Ainda nem havíamos deixado os limites da área urbana, quando achou por bem prevenir-me: “hoje, você não volta mais aqui...”.

Era uma terça-feira quando estive na casa dos pais de outra aluna, Geni, na Fazenda Mimoso, em São João do Paraíso. Quando anunciei minha partida, seu irmão perguntou, surpresa: “você não vai ficar pra festa de bodas dos nossos pais?”. Esperava que eu permanecesse para a celebração que aconteceria no sábado.

Essa acolhida ao viajante reflete o espírito de solidariedade de uma população dispersa por áreas extensas, nas quais cada homem depende do amparo direto de seus semelhantes.

Como no Antigo Testamento, em que a acolhida do povo de Israel ao estrangeiro é associada à memória de sua própria condição estrangeira na terra do Egito, a hospitalidade que os sertanejos reservavam ao viajante parecia estar assentada sobre a situação de seus familiares migrantes. É como se a proteção ao estrangeiro reassegurasse a fé em um Deus que, igualmente, tem protegido aos seus em terras distantes. A hospitalidade assume um caráter religioso (Dornelas, 2007).

Embora as leituras de Oswaldo Elias Xidieh (1993) já tivessem me advertido sobre a hospitalidade do homem rústico, sua receptividade pegou-me desprevenido. Às vésperas da viagem, quando os alunos sugeriram que eu passasse pelas casas de seus pais, pensei que falassem o idioma urbano: que eu fizesse uma visita de uma hora, quem sabe duas, tomasse um café, talvez outro mais. Porém, onde prevalece uma ética teológica, uma passada é uma estada.

Esse desencontro entre minhas expectativas e a experiência em curso lançou luz sobre as diferentes temporalidades do campo e da cidade. O sertanejo vive no aguardo:

das águas, da seca, do plantio, da colheita, do abate, do agricultor que foi ao roçado, do migrante que foi à cidade. O tempo cíclico da cultura popular é marcado pela espera do retorno de situações e atos que, em sua repetência, adquirem valor para o grupo social (Bosi, 1987). Compassados pelo aguardo, os dias na roça são duradouros e a vida se oferece à preguiça, à distensão e ao lento caminhar.

A fim de cumprir o propósito de visitar as famílias de todos os alunos que me convidaram a fazê-lo no período disponível à viagem, eu não poderia permanecer mais do que um dia em cada fazenda. E se a ligeireza de minhas escalas foi uma das razões para abandonar o intuito das entrevistas, outro motivo para deixá-las de lado foi o contraste entre a urgência de meus passos e o ritmo da vida no lugar. Temi que uma combinação entre a escassez de tempo para a aproximação informal, a gravação da conversa e a breve partida atribuísse um caráter pragmático a minhas visitas. E que a conduta utilitária de quem chega, pergunta, registra e parte violasse a acolhida que o sertanejo dispensa ao visitante. Alguma compreensão que eu pudesse alcançar sobre a vida na região seria favorecida pelo ingresso, ainda que provisório, na fluência de seu tempo.

Parecem não ter sido bastantes meus esforços de homem urbano em transformar a passagem em permanência. Minha estada foi considerada excessivamente breve por anfitriões para quem não há motivos que justifiquem efêmeras convivências.

A poeira levantada por minha partida mal ofuscava a visão das famílias pelo espelho retrovisor e meu lamento do adeus se arrefecia pela certeza de que teria sido vã sua protelação. Um dia, quiçá outro a mais, é como um pequeno ponto na amplidão do tempo sertanejo.

Quando de nossa chegada a Tremedal, Vanúzio assim apresentou-me à sua família: “esse aqui é o professor”. E assim passei a ser chamado por seus pais, irmãos e por um cunhado, ele mesmo experiente docente da rede municipal. A alcunha se dispersou de tal modo que, adiante, ouviria o chamado de um dos ébrios *habitués* do bar vizinho à casa: “venha tomar uma cerveja com a gente, professor!”.

Até essa viagem, excetuando as reuniões dedicadas aos grupos de conversa, meus encontros com tremedalenses, belo-campenses e paraisenses haviam ocorrido em um colégio onde éramos professor e alunos. Nosso relacionamento, portanto, fora regido por finalidades pedagógicas e códigos de conduta escolares. Durante a viagem, em contrapartida, conheci seus familiares e as casas onde viveram. Dividimos fome, sede, fastio, calor e sono. Sentamos à mesa e dormimos sob o mesmo teto. A transposição de nossas relações correspondeu à passagem da esfera pública à intimidade.

O itinerário da escola ao sertão como que conduziu o vocábulo “professor” de uma instância onde ele nomeia a incumbência do ensino formal para contextos onde, tornado codinome, já não oferecia às relações os moldes institucionais ou hierárquicos. Assim como Vanúzio se transformara em Vânu e Márcia era tida como Bina, “professor” passava a ser o apelido do hóspede de algumas famílias.

Como a hospitalidade do sertanejo, a participação que eu me pegava assumindo entre os anfitriões parecia remeter a uma dimensão sagrada. Na cultura popular, a identidade da origem de todos os seres funda o senso de justiça, colocando os homens todos - inclusive os professores! - na condição primeira de filhos de Deus. Como a hospitalidade do sertanejo, esse quadro de valores penetrado por uma igualdade primordial (Xidieh, 1993) assumia uma dimensão sagrada.

Embora o termo “professor” nomeasse alguém que se integrava às relações informais, também deixava transparecer alguma distinção do visitante assim apelidado. Esse paradoxo mereceu diversas traduções nos acontecimentos vividos.

Em algumas casas onde estive, o almoço convocou vizinhos da fazenda. Nessas ocasiões, era comum que os convivas fizessem seus pratos diretamente das panelas e comessem espalhados por sofás, parapeitos de janelas, muretas de varandas. Para mim, no entanto, a comida era servida em travessas dispostas sobre a mesa que me reservava um lugar. Na sobremesa, a melancia que todos comiam em fatias seguradas pela casca me chegou picada no prato. O mel que todos sorviam diretamente dos favos me foi entregue em uma cumbuca. Quando findo o dia, mais de uma vez me foi oferecido o pouso na cama do casal dono da casa, que então se retirava para outro cômodo.

Esses momentos lembravam minha condição de estrangeiro e desfaziam o que pudesse restar da ingenuidade de um homem que, de tão à vontade, pensa ter sido alçado à invisibilidade. Eu poderia jurar que minha presença passara despercebida no torneio de futebol ocorrido próximo à Fazenda Timbó, em Belo Campo. Até saber por Nilda, minha aluna anfitriã, que nos dias seguintes alguns dos presentes a indagaram a respeito daquele “rapaz branquinho” que do nada aparecera. Ao tomar conhecimento desse fato não pude deixar de pensar que Malinowski não soube o que dele disseram os argonautas do Pacífico Ocidental, após sua partida.

O contato escolar com adultos trabalhadores já fizera crer, e a viagem veio endossar, que a fruição das diferenças entre os homens reclama situações em que eles podem relacionar-se em planos igualitários. Condições em que um viajante pode sentir-se um “igual, porém distinto”.

O momento de minha despedida de uma das fazendas conferiu nitidez ao contraste existente entre as diferenças e as desigualdades. Eu passara o dia na casa de uma aluna,

em companhia de sua família. No momento da partida, uma irmã que com ela vivia em um bairro paulistano em processo de favelização e que passava as férias na casa dos pais, sugeriu: “a gente pode combinar alguma coisa em São Paulo”. Minha aluna, feições sugestivas de que a irmã dissera algo indevido, antecipou-se: “até parece que lá a gente vai se encontrar... você acha que eu vou convidar o professor para ir naquele lugar onde a gente mora?”. E ainda que eu tivesse sugerido que “sim, eu adoraria”, veio a advertência acachapante: “lá, eu não te convido”. Minha partida daquela fazenda colocava um ponto final em nossa amizade.

Entre os alunos cujas fazendas de origem visitei, vários têm me convidado a suas casas paulistanas. Tenho recebido esses chamados como retribuições do convite à minha casa e continuações da visita ao sertão. Fazem pensar que o interesse pelas histórias dos alunos acabou me convertendo em um homem urbano que os conhece em mais alto grau. A cumplicidade que nós dois experimentamos entre seus familiares sertanejos, em meio aos quais éramos os únicos a compartilhar a experiência escolar paulistana, vem se reconstituindo nos momentos em que temos nos encontrado na escola ou fora dela. Com exceção dos conterrâneos entre si, apenas nós dividimos a experiência de ter estado juntos no sertão.

Já de volta a São Paulo, reencontrei na escola uma aluna paraisense que não esteve na casa de sua família quando por lá passei. Sentamos para conversar e ela quis meu imediato parecer: “agora me diz, professor: dá pra não ir embora de lá?”. Ao final, chamou-me a conhecer a morada de quarto e sala que divide com dois irmãos, em Taboão da Serra: “Agora que você conhece onde eu morava na roça, vai lá para ver a casa onde eu moro e poder comparar. Mas não vá estranhar!”.

Embora os alunos, cujas casas visitei durante a viagem, tivessem previamente falado sobre as carências materiais de seus lugares de origem e soubessem que as

moradias sertanejas muito diferem das que são familiares a um morador da cidade, nenhum deles ocupou-se em prevenir-me de impactos. Lá chegando, também não escutei a já consagrada sentença com que fui recebido por uma aluna tremedalense em sua casa paulistana: “não repare, é casa de pobre”.

Essa expressão parece mesmo não equivaler a um atributo intrínseco às condições materiais da habitação. O sentimento de pobreza parece irromper quando as janelas se abrem para uma paisagem marcada pela conversão das diferenças em índices de uma desigualdade impeditiva de proximidade. Por mais sólida que venha a ser sua laje, uma casa designa pobreza quando não pode fazer sombra aos homens reunidos.

Entendi o pedido dos alunos para não estranhar suas casas paulistanas como contendidas para apaziguar qualquer ameaça a nossa amizade. Quando abriram as portas, eles não imaginavam que, se estávamos juntos, era também pela possibilidade de nos estranharmos.

2. Vida social e econômica das fazendas

Os pais de alunos do Supletivo que conheci durante a viagem a Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso concentram-se na faixa etária que vai dos sessenta aos oitenta anos. Após toda uma vida trabalhando a terra, hoje integram o terço da população aposentada de seus municípios. Nasceram, quase todos eles, nas fazendas onde vivem e aprenderam o cultivo.

Duas décadas atrás, quando os alunos do Supletivo eram crianças ou adolescentes, não havia energia elétrica, tampouco telefones públicos naquelas fazendas. Sua desarticulação da vida social e econômica do entorno também se acentuava pela inexistência de estradas abertas à área urbana. Para alcançar o comércio ou o posto médico, era preciso percorrer léguas de picadas a pé, a charrete ou em lombo de

jumento. Esse isolamento se multiplicava porque as sedes dos municípios não eram ligadas por asfalto às cidades vizinhas.

O povoamento dispersivo e o ajustamento do sertanejo ao meio promoviam uma vida auto-suficiente. E havia garantias de um mínimo excedente de produção agrícola que, levado ao comércio, gerava algum sustento. A lavoura e a criação convocavam todos os membros da família à mão-de-obra, sem que houvesse restrição de gênero. Pais e filhos saíam cedo para o roçado, onde eram cultivados víveres como feijão, milho, mandioca, cana-de-açúcar, mamona e algodão. Em casa, permaneciam apenas a mãe ou alguma de suas filhas mais velhas a quem coubessem os serviços domésticos e os cuidados aos mais novos. Na medida permitida por seus corpos, as crianças iam sendo lentamente integradas ao grupo de trabalho. Começavam, por exemplo, peneirando o feijão e, não muito adiante dos dez anos, eram tidas como aptas a ajudar no preparo da terra, no plantio e na colheita.

Essa dinâmica social é a mesma que encontramos em áreas rurais de diversas regiões do país. Fiquemos com o didatismo de José, aluno do Supletivo, nascido em Alto Longá, no Piauí:

O filho do nordestino começa a trabalhar no dia em que começa a andar. Começou a andar e o pai já manda fazer alguma coisinha. Depois, vai ficando maior, vai aumentando o serviço e os preguiçosos sofrem. Porque tem muita coisa pra criança fazer em termos de trabalho. Criança naquele lugar carregava água do rio que fica perto, caçava jumento. O jumento era muito útil pra carregar pedra, madeira e palha de carnaúba. E quem dava conta desses jumentos eram os meninos: procurar eles cedo, trazer pra casa, pôr a cangalha pra trabalhar. Na roça, os meninos cavavam buracos pra fazer cerca, capinavam mato, semeavam legumes. É um serviço bom pra criança, porque pra elas não doem as costas.

Ouçamos agora Denílson, aluno nascido em São Sebastião, Alagoas:

Eu comecei trabalhando com dez anos. Tinha uns canteiros de fumo. E eu trabalhava igual meu pai. Ele deixava pouca coisa pra mim, mas eu já estava ajudando, remontando o canteiro. Recolhia o fumo, pisava nele, esbagaçava. Depois, com doze ou treze anos, ele me levava pra cortar cana. Eu mal podia cortar, mas estava ajudando. No final da tarde, quando somavam os metros de cana, eu tinha ajudado. Nunca levei isso pro lado de “meu pai está me explorando”. Sempre levei pela necessidade. A gente precisava. E quando eu trabalhava as coisas eram mais fartas.

Os primeiros grupos de participação dos alunos do Supletivo estavam organizados sobre laços familiares que também amarravam as relações de trabalho. O parentesco e a faina se fundiam para compor a mínima unidade da vida social e econômica. Em seu âmbito, os saberes eram transmitidos entre as gerações. Essas instituições formadoras no meio rural vinculavam os homens ao solo, às águas, às plantas e aos animais. Enfim, fortaleciam sua simbiose com a natureza.

Essa participação precoce na subsistência da família era incompatível com a frequência sistemática de uma escola. Os estudos representavam o avesso do que pudesse haver de mais útil e urgente.

Um dia ouvi de Marcos, aluno cuja família viveu em Serinhaém, Pernambuco:

Eu não gostava de trabalhar naquele serviço. Aquela palha de cana começava a me cortar. Era uma coisa terrível, que até hoje eu lembro. Mas compreendo o lado dos meus pais. O que eles ganhavam não dava e, como eu era o filho mais velho, então eles achavam que com nove anos eu já era homem. E eu fazia o máximo pra ir pra escola que era pra não trabalhar. Não é que eu gostava de estudar. É que eu não gostava de trabalhar. Por isso que eu chorava pra ir pra escola.

Entretanto, há cerca de três décadas, quando os alunos tremedalenses, belocampenses e paraisenses do Supletivo eram crianças ou adolescentes, as formas de vida

das famílias dos pequenos agricultores começaram a entrar em declínio. A roça que conheci já não é a mesma.

As condições de vida nas fazendas sofreram transformações recentes, promovidas por obras de infra-estrutura realizadas depois que a maioria dos nossos alunos já se encontrava longe dali. Redes de encanamento agora abastecem as torneiras e existem cisternas que permitem a captação das águas das chuvas que escorrem pelos telhados. Parcela significativa das áreas rurais conta com energia elétrica e disseminam-se as placas de energia solar². As antigas moradias de pau-a-pique – enchimento, no dizer local – foram substituídas por casas de alvenaria. Essas reformas, juntamente às visitas periódicas de agentes de saúde, colaboraram para a profilaxia do barbeiro transmissor do mal de Chagas. Não há aluno nascido nessas regiões que não tenha para contar o caso de algum parente que tenha sido vitimado por essa doença.

Se, entretanto, os sertanejos sedentários e migrantes com quem conversei são unânimes no reconhecimento dessas melhorias das condições da vida rural, também apontam concomitante definhamento do trabalho do pequeno agricultor.

Na conta do cultivo foram incluídos os riscos crescentes de fracasso do plantio. As mudanças climáticas ocorridas na região desfizeram a regularidade das estações e puseram fim à pontualidade das épocas de chuva e de seca. Ainda há vestígios dos anos em que setembro e outubro eram meses de preparo do solo para as águas que se avizinhavam. No entanto, já não existem as mesmas garantias sobre a vinda e o volume das chuvas. Tanto assim que, em dezembro de 2007, ainda não havia chovido sobre a

² A essas benfeitorias todas não poderíamos aludir sem observar que sua distribuição converteu-se em moeda de troca de apoio político. Em Tremedal e Belo Campo, visitei fazendas onde a persistente ausência de luz elétrica e de cisternas foi justificada pelo fato de seus proprietários terem recusado apoio aos grupos políticos vitoriosos nas últimas eleições. Essas narrativas não raramente abriram a porteira da conversa para outros relatos sobre a vida política na região. Especialmente, a vinculação dos cargos de professores e agentes de saúde ao apoio político aos mandatários. Sem contar as histórias sobre transporte de eleitores e gente que, no colégio eleitoral, já deparou-se com a assinatura de outro alguém que votara em seu nome.

região. Em meio a essas reviravoltas, desapareceram hábitos sertanejos como o plantio no pó, em que a queimada e a semeadura antecipavam as chuvas infalíveis.

Para grupos cujas práticas eram ritmadas pelos ciclos hidrológicos e agrícolas, o descompasso das sazonalidades embaralhou a própria existência.

Diante dessas transformações econômicas e climáticas, minguaram-se os excedentes da lavoura. Colheita satisfatória tornou-se aquela capaz de suprir ao menos o consumo familiar. A escassez estendeu-se aos animais. O gado sofre com a falta de chuvas. A caça ao tatu, à perdiz e à codorna, antes fornecedora de provisões ao sertanejo, hoje está proibida. Assim, as famílias deixaram de satisfazer suas necessidades alimentares de modo auto-suficiente e sua economia vem se incorporando ao sistema comercial das cidades.

Essa integração das fazendas às áreas urbanas efetivou-se pela abertura de vias por onde circulam carros que fazem o leva-e-traz às sedes dos municípios e pela difusão de meios de comunicação de massa a recantos aonde recentemente a energia elétrica não chegava. A articulação da roça à cidade foi assim descrita por Dilson, aquele cunhado de uma aluna: “Quando a gente era tapado, o mundo era sem fim. Agora, o mundo tá logo aí. O mundo tem fim”.

O estilo de vida tradicional do sertanejo envolve uma cultura do uso prolongado dos bens. A valorização de sua perenidade está relacionada às condições econômicas do homem rústico e é marcada pela renovação da utilidade de objetos que, freqüentemente, são tidos como descartáveis em outras instâncias. As vestes são emendadas e remendadas. A serventia das latas de tinta continua nos baldes e vasos de plantas em que elas se transformam. Em uma das casas por onde passei, o principal objeto de decoração era um *banner* de propaganda de xampu, provavelmente posto à parte por um

salão de beleza da cidade, e que ora pousava sobre a parede da sala. O descarte teve sua vida estendida como enfeite.

A aproximação do campo à cidade tem feito com que essa lógica do usuário sucumba à freqüente aparição de bens de consumo outrora desconhecidos que, juntamente a novos padrões de comportamentos, colaboram para transformar o modo de existência do sertanejo.

Em algumas fazendas onde ainda existem poços para captação de água, as pessoas já não querem puxá-la no braço. Quem junta um dinheiro logo compra uma bomba.

No último retorno à casa de seus pais, Geni, aluna paraisense do Supletivo, espantou-se ao descobrir que seus familiares agora só cumprem de carro o percurso à cidade que sempre fizeram a pé.

Em uma das fazendas de Belo Campo, chegou a cavalo um vaqueiro que trajava uma camisa da equipe inglesa do Manchester United, além de ostentar um relógio de pulso cujos ponteiros não sabia ler.

Em mais de uma casa visitada, pude notar a existência de grandiosos aparelhos de som em mais de um cômodo, sempre cobertos com capas plásticas que faziam menção à sua escassa utilidade no cotidiano e conservavam sua aparência de semi-novos.

Ao se articularem às áreas urbanas, aquelas fazendas que até recentemente viveram da subsistência passaram a ser absorvidas pela economia mercantil. Sob a vigência da lógica do usuário, as coisas valem principalmente por suas qualidades naturais. Uma lata vale para acondicionar tinta, terra ou água devido a seu formato e consistência. As características sensíveis determinam a utilidade dos objetos que vêm a satisfazer esta ou aquela necessidade. Definem, enfim, seu valor de uso (Marx, 1973). O que eu agora constatava era a introdução de uma nova modalidade de relacionamento com os objetos.

Pelo menos dois fatores concorreram para a crescente dependência dos sertanejos em relação à economia mercantil. Primeiro, alguns bens que antes eram produzidos passaram a ser comprados. Segundo, houve um aumento da variedade de manufaturas consumidas. O contato crescente com as áreas urbanas foi acompanhado pela ampliação das necessidades do homem rural, que então passou a depender de bens de consumo até então desconhecidos. Esses novos objetos, assim como alguns que outrora eram colhidos em suas terras, já não contavam exclusivamente por seu valor de uso. Sua obtenção passou a dar-se no mercado onde um atributo quantitativo, independente da utilidade, é acrescido aos objetos. E, assim, eles têm sido convertidos em mercadoria.

A produção de uma mercadoria envolve um trabalho concreto, criador do valor de uso. Porém, sua fabricação também envolve um trabalho abstrato, muscular, qualitativamente idêntico para todos os trabalhadores. Ele é criador do valor de troca. Essa abstração das coisas sensíveis representa outra via de ruptura das relações imediatas entre o sertanejo e a natureza. Apoiados por Lucien Goldmann (1967), vemos que esse afastamento não se faz sem conseqüências para as relações entre os homens das áreas rurais visitadas. No tempo em que a lavoura sustentava a família do agricultor, seu sistema de trabalho, ainda que dependente da venda da colheita, mais se assemelhava ao de um artesão. Em uma área determinada, não havia uma oferta de feijão que dispensasse aquele que era colhido na Fazenda Timbó, assim como não havia milho que substituísse o que vinha da Lagoa dos Angicos. À medida que as ofertas expandiram-se, inclusive pela mecanização das grandes propriedades, decresceu o valor de uso do produto agrícola. Surgiram alternativas ao feijão do Timbó e ao milho da Lagoa dos Angicos. Assim, os agricultores converteram-se em trabalhadores cuja força e energia já dispunham de substitutos. O sertanejo foi sendo relegado a um anonimato que faz menção à proletarização do trabalhador rural.

As transformações técnicas do cultivo nos grandes latifúndios aumentaram as ofertas dos diversos gêneros alimentícios, o que fez despencar o preço do produto agrícola. As vendas dos pequenos produtores, como os pais dos alunos do Supletivo, deixaram de compensar os custos do cultivo. Sua situação não foi corrigida por facilidades da obtenção de créditos, tampouco por empreendimentos geradores de avanços tecnológicos que baixassem os custos de produção³. Ao mesmo tempo, o contato com as áreas urbanas fez com que novas necessidades ingressassem no horizonte do homem rural, realçando a insuficiência dos rendimentos familiares. O desequilíbrio de sua balança destruiu de vez sua autonomia frente às exigências do viver.

Os atuais alunos do Supletivo chegaram à juventude nesse momento de crise da tradição de que eram herdeiros. Os vínculos de seus pais com o meio rural persistiram na medida em que eles continuaram a morar nas fazendas e a dedicar-se a práticas agrícolas resistentes, porém insuficientes para reorganizar a vida social e econômica familiar. Em contrapartida, não houve assimilação do homem rural às esferas profissionais urbanas e sua integração às cidades manteve-se restrita à participação no comércio. Os mais jovens já não dispunham da solidez de uma tradição rural, tampouco encontravam nichos urbanos que promettessem absorvê-los. Nos municípios visitados, os postos de trabalho existentes estão amplamente vinculados à alçada das administrações municipais. Segundo vários informantes ouvidos em minha trajetória, o preenchimento desses cargos obedece a critérios escusos e as demissões gerais são práticas correntes quando da passagem de mãos do poder público.

Merece consideração um traço singular da vida econômica de um dos municípios visitados. No entorno de São João do Paraíso, amplas extensões de terras foram

³ *Diagnóstico municipal 58 – Tremedal*. SEBRAE-BA, 1999.

adquiridas por famílias paulistas e hoje são ocupadas por vastas plantações de eucaliptos, o “calipi” no dizer local. No início dos anos 1990, a região converteu-se em pólo exportador do óleo extraído de suas folhas e sua madeira passou a ser destinada às carvoarias ali construídas. Nada mais desolador do que aqueles enormes eucaliptais enxertados na natureza. Bichos ali não vivem; pássaros não nidificam, tampouco fazem soar seu cantar. O viajante desnorteia-se nas estradas labirínticas que penetram aquelas paisagens uniformes e silenciosas.

Embora seja grande o número de moradores empregados no trabalho penoso de colheita das folhas e da produção de carvão, a expansão do eucalipto enxugou os lençóis freáticos, secou nascentes e, em alguns casos, modificou os esquemas cotidianos de quem da água se valia para a vida doméstica ou para o plantio. Ironicamente, essa atividade, que se ofereceu como algum paliativo aos jovens da região, colaborou para mais uma vez aterrar os modos de vida do sertanejo.

Essa situação pouco difere daquela encontrada em fazendas cujos proprietários “jogaram a toalha” e venderam o solo a empresas que fazem a extração de mármore.

Em todas as regiões por onde passei, o decaimento da tradição rural e o implemento do contato com as áreas urbanas estão no centro da crescente atração dos sertanejos pela urbanidade.

A percepção da decadência da unidade social e econômica familiar e do distanciamento do homem rural em relação à natureza fez com que eu enxergasse o sentido metafórico de uma atividade pedagógica semestralmente proposta aos alunos do Supletivo: a construção de terrários em recipientes de vidro que, preenchidos com terra, pedras, plantas e pequenos animais, valem como modelos de um ecossistema. Quando da primeira realização desse experimento, cobrimos nossas miniaturas de ambientes com tampas de vidro; as paredes embaçaram, prejudicando as observações. No semestre

seguinte, fizemos a cobertura com redes por cujas malhas o vapor pôde transpor. No retorno da roça à escola, essa troca de material conferia àqueles micro-ambientes um caráter modelar das fazendas visitadas. Assim como a mudança da cobertura dos terrários fez com que o vapor deles emanado se integrasse à atmosfera, a vida do homem rural despreendeu-se do solo natal para tomar parte em esferas sociais e econômicas de maior amplitude.

Desde então, os projetos de vida do sertanejo vêm deixando de ser pontuados pela próxima colheita e ingressaram em outro tempo social. Com essas transformações dos modos de vida, também o lugar ocupado pela escola sofreria mudanças.

3. O lugar social da escola

Em minha passagem pelas áreas rurais de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso, a apreensão de alguns fatos atestou o distanciamento dos moradores da região em relação à escola. Os pais dos alunos do Supletivo são quase todos analfabetos, assim como seus irmãos que permaneceram na roça; raras vezes sabem das letras mais do que assinar o próprio nome. Nas casas em que vivem, inexistem materiais impressos. Ao mesmo tempo, as crianças e os adolescentes que vivem nas fazendas por onde passei freqüentam a escola. Essa diferença entre os níveis de alfabetismo das gerações sugere que, ao longo dos anos, a escola vem ocupando novos espaços naquelas sociedades rurais.

Nos casos dos alunos do Supletivo, de seus pais e de seus irmãos, o afastamento da escola regular deu-se não apenas em razão de sua participação no trabalho familiar, como também devido às dificuldades de acesso aos prédios, que é como chamam as unidades de ensino. Em muitos casos, a freqüência às aulas dependia de caminhadas extenuantes, submetidas às intempéries do sol forte, da poeira e das noites escuras. Nos

casos em que havia uma escola rural nas proximidades da casa, ela apenas oferecia até a 4ª série do ensino fundamental. A continuidade dos estudos então passava a depender de impraticáveis deslocamentos diários às áreas urbanas. Nas raras circunstâncias em que havia transporte público, era preciso percorrer longas distâncias através de estradas em péssimas condições.

Em um texto escrito no Supletivo, Edilsa⁴ (2005), aluna tremedalense, descreve sua primeira experiência escolar:

Eu fui para a escola com treze anos e não sabia nem o alfabeto. As professoras falavam que eu tinha força de vontade para aprender. Eu continuo assim. Mas os estudos de lá eram muito atrasados e os alunos estudavam todos juntos, na mesma sala todas as séries. (...) Eu sempre fui muito quieta na escola, não gostava de brincar. Mas também, andava duas horas para chegar na escola.⁵

Paula (2005), outra aluna tremedalense, conta em uma redação:

Na minha cidade, as crianças iam para a escola depois dos seis ou sete anos e eu comecei a estudar depois destas idades. Lá, primeiro as crianças estudavam a Cartilha e apenas até a 4ª série. E não foi diferente comigo. Depois deste período, as crianças tinham que ir estudar na cidade, mas o meu pai não permitia. Então, eu fiquei repetindo a série umas três vezes só para não ficar em casa sem estudar.

Adriana, paraisense, contou sua experiência em um de nossos grupos de conversa:

Eu acordava às 4 horas da manhã pra ir pro colégio. Ia de ônibus. Chegava lá e tinha aula só até às 9 horas. E aí eu ficava esperando até o meio-dia para ir embora.

⁴ De modo a diferenciar as duas alunas chamadas Edilsa que participaram dos grupos de conversa, seus nomes serão sucedidos pelas iniciais dos municípios onde viveram. A Edilsa de Tremedal: Edilsa (T); a Edilsa de São João do Paraíso: Edilsa (SJ).

⁵ Todos os textos de autoria de alunos foram produzidos em aulas de Língua Portuguesa da Profa. Leda Maria Lucas.

A longa distância da casa à escola toma parte nas biografias de grande parte dos alunos do Supletivo. Esse obstáculo configurava-se, na dinâmica da vida social e econômica das famílias, como um aspecto complementar à circunscrição do cotidiano das crianças e dos jovens às áreas circunvizinhas a suas casas. Esses dois fatores não se pareavam apenas como determinantes do lugar periférico ocupado pelas escolas, mas também como suas decorrências. Se o papel secundário das escolas foi gerado por seu distanciamento físico e pela adesão das crianças ao trabalho familiar, inversamente diríamos que estes eram reflexos do lugar à parte que era o da escola. Nas fazendas auto-suficientes e isoladas, o conhecimento escolar não era vivido como ausência.

A maioria dos alunos que viveu nesses quadros sociais chegou a ter um primeiro contato com as letras em passagens por escolas rurais ou pelas mãos de alguém que tenha feito a vez de professor. Era prática corrente a contratação, por famílias vizinhas, de alguém que ensinasse as letras e os números às crianças da fazenda. Essas iniciativas, no entanto, eram dispendiosas e pouco duradouras. Voltemos a Tremedal, agora pelas palavras escritas por Elcilene (2006):

No ano de 1983, meus pais moravam em um sítio no interior da Bahia. Foi quando estava estudando o abecedário e só estudei um ano nessa escola. Não era um colégio, mas sim a sala de uma casa residencial, improvisada. Não tinha cadeiras, era uma mesa grande e dois bancos de madeira.

Essas experiências propiciaram algum grau de alfabetização, porém não consistiram em agências cujos impulsos tivessem se desdobrado em práticas sociais letradas. Geralmente, equivaleram a eventos pontuais em meios sociais onde a escola não representava uma continuidade de outras formas de socialização e onde seus ensinamentos pouco repercutiam sobre a participação do aluno na sociedade rural.

Valmiro, aluno belo-campense, contou em um grupo de conversa:

Eu procurava livros e ficava sozinho, mas só olhando. Meu irmão e os outros ficavam dando risada de mim, porque eu saía com uns cadernos no meio da rua.

E Edilsa (T):

Eu pegava um livro, uma revista, abria e fingia que estava lendo. Pegava e ficava de frente pro espelho, lendo alto, mesmo sem saber ler. Eu achava bonito!

Na fala de Dernílson, aluno tremedalense, o isolamento das práticas escolares pode ser captado mais no metafórico do que literal:

A escola só serviu pra ler um pouco e escrever meu nome. Não tive mais conhecimento nenhum. Foi só ler e escrever. E mal. Lá não tinha esses detalhes de escrever com ponto, com vírgula, com acentuação. Era escrever na carreira e pronto.

Conforme revelam os dados do já citado Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, uma parcela significativa da população brasileira analfabeta não conviveu, quando criança, com materiais de leitura. Inversamente, é freqüente que as pessoas com mais alto grau de letramento tenham convivido com usos efetivos da leitura e da escrita nas casas em que passaram a infância. O alfabetismo dos pais e os usos sociais que fizeram da escrita estão relacionados às habilidades e práticas de leitura e escrita dos filhos (Galvão, 2003).

É no âmbito familiar que o letramento é transmitido como tradição. E os pais dos alunos do Supletivo sempre viveram em grupos onde a leitura e a escrita eram exceções. Os alunos do Supletivo sabem que dificilmente seriam levados à escola pelas mãos de quem jamais esteve nela. Este seria um paradoxo que habita as impressões de Márcia, minha parceira de viagem, compartilhadas em um grupo de conversa:

Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar. É por isso que meu pai falava: “a única coisa que a gente pode deixar pra vocês é o estudo”. Porque eles não tinham nada pra deixar de herança.

O incentivo dos pais e a resolução dos problemas de acesso à escola não bastariam aos estudos. Para alguns alunos, vez ou outra, a vida reservou brechas à vida escolar. Mas elas não tardaram a se fechar: ora vinha o tempo do plantio, ora os professores partiam para outras regiões. Além disso, durante a viagem, conversei com pessoas já adultas cujo abandono da escola deveu-se a castigos impostos por seus professores. O irmão de uma aluna contou que, em seu primeiro dia como estudante, foi obrigado a ajoelhar no milho. E, assim, sua experiência escolar resumiu-se a um único dia.

O cenário de tempos idos vem sofrendo modificações relativamente profundas. Mostra o INAF que as gerações mais jovens de todas as classes sociais brasileiras têm tido um contato mais estreito com materiais de leitura do que tiveram seus pais. E embora esse fenômeno seja menos significativo na região nordeste do que em outras áreas do país, também nas áreas por onde andei, a urbanização, as exigências de qualificação profissional e a popularização do material impresso ampliaram as práticas sociais de letramento.

Durante a viagem, verifiquei que diversas escolas estão sendo construídas nas cidades e no campo. Prédios que já existiam estão sendo ampliados a fim de oferecer o ensino médio nas áreas rurais. Na zona urbana de Tremedal já existem duas faculdades. E há intensa circulação de ônibus que transportam estudantes da roça à cidade. Aos olhos de quem um dia deixou a escola por não dispor de meios de acesso, “hoje em dia só não estuda quem não quer”.

É o caso de Ana, aluna que tece seu olhar atual sobre Tremedal:

Eu invejo as pessoas que vivem lá. A minha professora ensinava numa casa de farinha. Nem tinha colégio. E hoje eu vejo a mordomia dos ônibus passando nas casas pra pegar os alunos. E os professores que precisam ter o segundo grau pra ensinar!

A construção de unidades de ensino é um passo dado à longa distância em direção a uma escola que promova o engajamento efetivo do sertanejo em um mundo letrado. A implantação da estrutura escolar vem apresentando à região o turbilhão de problemas educacionais difusos por toda a rede brasileira de ensino público. Os alunos com quem conversei lamentam a ausência sistemática dos professores. Esses, por sua vez, queixam-se dos valores irrisórios de seus honorários, da inexistência de programas de formação docente e dos malabarismos a que são obrigados para as lides com classes multisseriadas que, apesar de ocorrerem em número decrescente, ainda existem. Há docentes que também mencionam dificuldades impostas ao trabalho pedagógico por algum grau de permanência dos antigos conflitos entre a escolarização e o trabalho rural. Elas teriam sido agravadas pelas mudanças climáticas ocorridas na região pois, quando a estação das águas era bem marcada, os professores eram sabedores de que o ano letivo durava até outubro, quando as crianças afastavam-se da escola para ajudar as famílias. Com a irregularidade das chuvas, tornou-se igualmente incerto o momento de esvaziamento das salas de aula. O ano letivo transcorre na iminência de súbitas interrupções.

A escola rural localizada em uma das fazendas visitadas durante a viagem vale como apoio concreto ao cenário que conheci. Ela era restrita à sala da casa de uma moradora da comunidade, ela mesma analfabeta. Os cinquenta reais mensais oferecidos em troca do espaço vieram de bom grado àquela mulher de trinta anos, viúva e mãe de duas crianças. Na casa não havia energia elétrica. Uma das paredes da sala foi coberta por uma lousa e, diante dela, carteiras coladas umas às outras. Pela manhã, estudavam

os “pequenos”; depois do almoço, os “maiores”. Ambas as turmas eram formadas por alunos de idades variadas. Todas as aulas estavam a cargo de um professor que vivia na cidade e que, quando comparecia, superava em moto própria os trinta quilômetros de terra que separam a fazenda da área urbana. Por vinte horas de trabalho semanal recebia um salário mínimo.

Essa é uma das unidades que engordam as estatísticas apresentadas pela prefeitura de Tremedal, segundo a qual existem cinquenta e duas escolas rurais no município. Fui levado a conhecê-la por sobrinhos de duas alunas do Supletivo. Como eram dias de férias, as crianças aproveitavam para brincar no espaço das aulas, inclusive com a palmatória que “dava sopa” e foi por eles convertida em objeto de troça.

Esses problemas não são restritos a essa região do país, assim como não cancelam o momento de valorização da escola e dos conhecimentos letrados na formação das crianças e adolescentes do lugar. Essa ascensão começou a pronunciar-se há cerca de dez anos. Entre os alunos do Supletivo que ainda viviam por lá, alguns eram adultos e a escola soava-lhes anacrônica. Outros poucos chegaram a fruir de benefícios promovidos pela penetração da escola nas áreas rurais. Todos eles, porém, já vislumbravam a migração como alternativa. Ela já atraía diversos conterrâneos que estudaram no Supletivo ou que viriam a ser seus colegas.

4. A tradição migratória

Quando convidei os alunos tremedalenses, belo-campenses e paraisenses do Supletivo para os grupos de conversa que integraram essa pesquisa e antecederam a viagem, eu pouco conhecia a respeito do que o leitor ora conhece sobre a vida naquelas áreas rurais derramadas entre Minas Gerais e Bahia.

Primeiro, reuni treze alunos vindos de Tremedal em uma sala do colégio para contar sobre meu interesse por suas histórias. Antes porém de convidá-los para os grupos de conversa, indaguei se suspeitavam o que havia de semelhante entre aqueles que estavam ali reunidos. Naquele momento, foi por terra a hipótese de que os alunos vindos de um mesmo pedaço eram todos conhecidos entre si. Fui surpreendido pelo fato de que alguns desconheciam sua origem comum à de certos colegas. Em noites seguintes, deu-se o mesmo com o pessoal de Belo Campo e de São João do Paraíso.

Os alunos conterrâneos não compunham um núcleo de sociabilidade como sempre supus. Em muitos casos, suas experiências em áreas rurais de uma mesma região, a migração, a vida urbana e o ingresso na escola compunham trajetórias semelhantes vividas mais em paralelo do que em intersecção. A afirmação de que há grupos de alunos do Supletivo nascidos em Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso era um invento da pesquisa.

Se a suspeita inicial de uma comunidade de alunos conterrâneos agora adquiria um caráter por demais simplório, não seríamos ingênuos a ponto de supor que a concentração em uma escola paulistana de tal número de pessoas vindas de uma região específica e remota se devesse a caprichos do acaso.

Na passagem pelas fazendas de origem dos alunos, chamou minha atenção a grandiosidade das casas onde, via de regra, vivem seus pais e algum irmão solteiro que tenha permanecido em sua companhia. A amplidão dessas moradas é sublinhada pelo eco hoje produzido pelas narrativas dos tempos em que elas eram repletas de filhos. Os vários cômodos, o quintal, as estradinhas e o roçado compõem cenários esvaziados pela partida dos mais jovens. Suas paisagens são como negativos da migração.

Os alunos do Supletivo que vieram dessas áreas deram continuidade a um fluxo migratório cuja origem remete à década de 1950. Naqueles anos, as secas assolaram os

estados nordestinos e o norte de Minas Gerais, dando impulso a levas de gente numerosas em direção ao sul. As expansões da construção civil e da indústria automobilística tornaram São Paulo o principal destino desses deslocamentos⁶. Entre seus protagonistas estavam moradores de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso que aportaram nos bairros da zona oeste paulistana.

Naqueles dias, a Praça Panamericana era um marco limítrofe do povoamento. Em direção a Avenida Pedroso de Moraes, a paisagem era dominada por mansões; para os lados onde hoje se estende a Avenida Professor Fonseca Rodrigues, o cenário era deserto com ares rurais. Ali havia pastagens e brejos cortados pela Estrada das Boiadas, veio principal de circulação e que viria a transformar-se na atual Avenida Diógenes Ribeiro de Lima. A ocupação dessa região da cidade teve início justamente nos anos 1950. Foi quando o Colégio Santa Cruz instalou-se em seu atual endereço⁷ e os primeiros migrantes oriundos das áreas que visitei chegaram a São Paulo.

Alguns dos primeiros tremedalenses, belo-campenses e paraisenses desembarcaram para tomar parte na construção dos mais antigos edifícios do Alto de Pinheiros e do Alto da Lapa. Outros trabalharam em residências desses mesmos bairros. Quando a promessa era de emprego permanente, os chefes das famílias deslocavam-se acompanhados de famílias inteiras. Mais comuns, no entanto, eram os casos de

⁶ Explica Marco Antonio Villa (2001, p. 170): “Diferentemente das outras secas, a de 1951-1953 acabou impulsionando o fluxo migratório do Nordeste em direção ao Sul (...). A melhoria dos meios de transporte, especialmente do transporte rodoviário, facilitou a viagem (...). E como a seca atingiu a Bahia numa proporção muito superior às vezes anteriores, foi de lá que partiram os maiores contingentes em direção ao Sul. Utilizando-se de vapores que percorriam o rio São Francisco até Pirapora, de trens e de caminhões, centenas de milhares de nordestinos deslocaram-se para o Sul, sem nenhum apoio oficial, na maior migração da História do Brasil” E José de Souza Martins (2000, p. 125): “Ainda hoje é grande a desinformação sobre os fluxos migratórios internos para São Paulo nos anos cinquenta. A começar pelo fato de que poucos se deram conta de que as grandes correntes migratórias procediam de Minas Gerais e do Nordeste e não só dessa última região”.

⁷ Medida exata da atmosfera bucólica do lugar foi dada pelo Pe. José de Almeida Prado, então professor do colégio, segundo o qual chegou a acontecer de uma aula ser interrompida por uma vaca que, cabeça dentro da sala de aula, soltou estridente mugido (palestra proferida em julho de 2007, por ocasião da beatificação do Pe. Basile Moreau, fundador da Congregação de Santa Cruz).

trabalhos provisórios para os quais viajavam sozinhos e, passados um ou dois anos, retornavam ao encontro de mulher e filhos.

Embora o trabalho do pequeno agricultor naqueles tempos já não propiciasse ganhos vultosos, o desequilíbrio entre necessidades e rendimentos era menos proeminente do que nos anos que viriam. Porém, os vínculos materiais e simbólicos do sertanejo com a terra eram vigorosos e ele contava com a mão-de-obra familiar que ainda não se dispersara. Nesse contexto, disseminou-se o costume das estadas provisórias em São Paulo. Alguns parentes de nossos alunos, gente que vive nas áreas rurais, viveram na capital paulista naquela época.

O Sr. Alfredo, cunhado de nossa aluna Paula, narrou suas lembranças do final dos anos 1950 quando, ainda criança, via o pai circulando a cavalo em vigília das mansões da Avenida Pedroso de Moraes. Acompanhando a família, o menino retornou ao solo natal para, já crescido, passar sucessivas temporadas de trabalho em São Paulo.

O Sr. Lindolfo, pai de uma aluna e avô de dois alunos paraisenses do Supletivo, ajudou a construir os edifícios do condomínio Ilhas do Sul, no Alto da Lapa.

Esses primeiros tremedalenses, belo-campenses e paraisenses ainda não dispunham do amparo de uma rede social estável no lugar de destino. Eles é que alinhavam seus primeiros tecidos.

A partir dos anos 1960, o Bar dos Baianos e o Bar Café do Ponto, ambos na Avenida Alberto Seabra, no bairro do Alto de Pinheiros, converteram-se em centros da vida social de conterrâneos. Referências nas narrativas de tremedalenses e belo-campenses, eles permaneciam cheios durante todo o dia. Sob seus tetos corriam notícias de vagas para hospedagem e trabalho. Desempregados deixavam seus nomes, sabedores de que moradores da região até lá se dirigiam a fim de contratar empregados. Isso sem contar a convivência desinteressada propiciada por esses pontos de encontro.

Desde aqueles anos, as redes sociais de migrantes vindos de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso estenderam-se sobre os bairros paulistanos de Alto de Pinheiros, Alto da Lapa, Lapa, Pinheiros, Vila Beatriz e Vila Madalena. A colonização dessa região da cidade teve origem, portanto, em relações de trabalho que, persistentes, continuam a encorajar o deslocamento de conterrâneos. Essa tradição de residência e emprego na zona oeste aglutinou núcleos diversos de tremedalenses, belo-campenses e paraisenses majoritariamente não escolarizados. Em meio a esses grupos, o Supletivo de uma escola da redondeza consolidou-se como tradição secundária.

Embora tenham sido contínuos os deslocamentos para São Paulo desde as experiências pioneiras, o movimento deixou de ser predominantemente realizado por pais de família e passou a ser protagonizado por jovens em torno dos vinte anos. Outra mudança notável diz respeito à distribuição topográfica na cidade. Alguns bairros da zona oeste paulistana onde desembarcavam esses migrantes sofreram os impactos da especulação imobiliária. A elevação do valor do aluguel obrigou muitos deles a uma nova dispersão, não raramente para áreas periféricas da cidade⁸. Como as redes de trabalho permaneceram na região, mais longas distâncias passaram a ser diariamente percorridas por quem não dorme no emprego. Em 2005, também como fruto da mudança de perfil da região, os dois bares da Avenida Alberto Seabra baixaram definitivamente suas portas⁹.

⁸ Entrevistando caminhoneiros que fazem transporte de encomendas entre São Paulo e regiões próximas àquelas onde estive, Rosani Cristina Rigamonte (1997) identificou os bairros paulistanos que concentram gente vinda das três cidades em que nos focamos. Confirmando nossa constatação de aglutinação na zona oeste, verificou que a Lapa ainda é um reduto de paraisenses e que Pinheiros concentra belo-campenses. Sua pesquisa identificou núcleos de tremedalenses na Vila Formosa, Guaianazes, Parque do Carmo e Jardim Imperador, bairros da zona leste, distantes do Colégio Santa Cruz. A concentração nessas áreas deu-se tardiamente, quando da alta do custo de vida em áreas da zona oeste primeiro ocupadas.

⁹ Alguns tremedalenses e belo-campenses contaram-me que a ordem subitamente expedida pela Prefeitura para o fechamento desses bares teria “coincido” com a construção de condomínios de luxo na região. O local, no entanto, deixou marcas referenciais na vida daqueles que ali se reuniam. Ainda hoje, encontros entre conterrâneos são marcados para defronte das casas que

A essas transformações relativas à faixa etária e à distribuição desses migrantes na cidade, são subjacentes alterações dos sentidos assumidos pela evasão da paisagem natal e por sua inserção na sociedade urbana. Enquanto as primeiras migrações de algum modo conciliavam o desejo de incremento financeiro do sertanejo com as demandas da urbanização e da industrialização, os atuais deslocamentos resultam de degradação social das áreas de origem e relegam o migrante às agruras da especulação imobiliária, do desemprego e da exigência de qualificação profissional. Historicamente, um fluxo adaptativo deu lugar a migrações freqüentemente promotoras de uma inadaptação à sociedade urbana (Martins, 2000).

Embora tenham variado os sentidos da migração, a dispersão converteu-se em proeminente traço cultural dos tremedalenses, belo-campenses e paraisenses. Os alunos do Supletivo que cresceram naquelas áreas rurais viveram em povoamentos dispersos, tiveram suas vidas concentradas no entorno das fazendas e não contaram com a socialização em uma escola. Por isso, há conterrâneos que somente se cruzaram no Supletivo, em alguns casos quando perguntaram a origem do colega. E alguns outros apenas se conheceram quando um professor inventou de reunir os alunos oriundos de uma mesma região. Durante a viagem, descobri que as casas das famílias de alguns alunos tremedalenses, que até essa pesquisa não se conheciam, distam dois ou três quilômetros entre si.

Em contraponto a essa mobilidade dispersiva dos mais jovens, os homens e mulheres que permaneceram em solo natal ou a ele retornaram, conhecem todos uns aos outros. Em diversas casas por onde passei, os pais dos alunos conheciam as pessoas que eu visitaria nos dias seguintes, ao passo que seus filhos nem suspeitavam quem pudesse ser.

eles ocupavam. E ali estacionam caminhões de mudança com placas de Belo Campo, enquanto seus motores esfriam entre viagens de idas e de vindas.

Efeitos do sedentarismo dos mais velhos e da dispersão dos mais jovens, constatei em São Filipe, distrito de Tremedal onde vive D. Helena, mãe de nossa aluna Elcilene. Para ir até lá, contei com a companhia de Zélia, uma ex-aluna do Supletivo. Ela não conhecia Elcilene mas, na casa de D. Helena, chamou sua atenção uma fotografia do genro da anfitriã que, Zélia agora descobria, era um irmão de seu cunhado. Mais tarde, quando caminhávamos pelo povoado, uma moradora já idosa interrompeu os passos de nossa ex-aluna: “moça, você não é filha de seu Tito?”.

Excetuando relações de parentesco entre os alunos das quais eu já era sabedor, o curso da viagem também revelou vínculos dos quais um professor não poderia suspeitar. Na casa que eu sabia ser da mãe de uma ex-aluna, na zona urbana de Belo Campo, descobri que outra de suas filhas era uma moça a quem eu ensinava naquele ano. Na Fazenda Jibóia, em Tremedal, soube que Diná, cunhada de uma aluna, alfabetizou outras duas estudantes do Supletivo quando viviam na fazenda vizinha. Em São João do Paraíso, soube que o falecido irmão de uma aluna era casado com uma moça que recentemente interrompera os estudos no Supletivo.

Minha trajetória pelo sertão refazia o movimento de um pescador que, certo de ter encontrado redes há tempos abandonadas sobre a areia, ao arrastá-las descobre serem frações emergentes de uma mesma malha.

Naquela primeira ocasião em que reuni os alunos conterrâneos em uma sala do Supletivo, não suspeitava estar diante de alguns alunos reunidos a outros estudantes apenas por meu convite. O fenômeno migratório que está na raiz da concentração desses conterrâneos no Supletivo é, paradoxalmente, a razão para que muitos deles não se conheçam. Suas vidas transcorrem como fragmentos resultantes da detonação do chão sertanejo.

A percepção de que a migração instituiu-se como tradição nas áreas rurais por onde andei não repousa de todo na constatação do pequeno número de homens e mulheres entre 20 e 40 anos que ali vivem. Um traço cultural não se desenha apenas por negatividades.

Lendo alguns textos escritos por alunos do Supletivo que viveram nessa região, vemos como as migrações tomam parte na cultura local, marcam os processos de socialização e compassam o tempo social da memória.

Eliene (2006), uma aluna tremedalense, conta sobre a escola rural onde estudou.

Veio uma professora que se chamava Zenaide. Era uma ótima pessoa, simpática, humana. Eu a adorava, porém ficou apenas dez meses e saiu. Ela era tão reconhecida pelos alunos e pais que o dia que ela foi embora, os pais dos alunos fizeram uma festa para que todos pudéssemos nos despedir dela (...)

Fiquei tão triste com esse acontecimento, que no dia da festa, todos os alunos foram e eu não, e passei o dia chorando. Eu não queria despedir-me da minha professora querida! Quando ela voltava da festa, passou em casa para falar comigo e eu fugi para o mato e só voltei depois que ela foi embora. Demorou muito para vir outro professor e quando veio eu já estava aqui. Só voltei a estudar depois dos dezesseis anos.

A partida para São Paulo, nesse caso, interrompe os impasses da vida escolar. Protela uma esfera da vida que, quando retomada, não mais pertence à criança.

No texto de Alceu (2007), outro tremedalense, é a saída do pai e dos irmãos mais velhos que compassa o ingresso na vida adulta.

Foi na Bahia, numa época em que meu pai e meus irmãos estavam todos em São Paulo e minha mãe falou que todos os serviços que meu pai e meus irmãos faziam ficaram para mim. Eu que era o homem, então era o responsável. (...)

Certo dia minha mãe falou de um porco grande e gordo que precisava matar e vender uma parte. E elas, minha mãe e minhas irmãs, nem iam

inventar porque elas não tinham força nem destreza para labutar com aquele porco porque ele era grande e tinha muita força. E ela ia pagar um homem para matar e destrichar o porco para ela. Então eu falei:

– Deixa comigo! (...)

Chegou o dia de matar o porco. Eu estava com um começo de gripe. Mas levantei de madrugada, peguei o porco, mas na hora de matar minha mãe veio me ajudar a segurar o animal. Daí eu matei, destrichei e repartí o que era para vender e o que era para a dispensa. Mas durante esse período, minha mãe percebeu que eu estava com febre e falou que eu não podia comer a carne do porco. Começou a discussão.

– Eu vou comer porque é a carne que eu mais gosto.

– Mas você não pode comer da carne do porco, meu filho!

– Então eu vou jogar bola.

Cheguei às cinco horas com uma fome que estava perdendo até as forças. E falei pra minha mãe:

– Eu vou tomar banho e na volta quero almoçar e jantar ao mesmo tempo.

Quando eu voltei do banho minha mãe tinha preparado a pratada: feijão, arroz, macarrão, picado de maxixe verde com nata de leite e todos temperados com sal, alho, cebola e coentro verde. E um frango cozido daquele jeito, temperado com alho, folha de cebolinha verde, cominho quente verde, sal e açafrão. Ficou com cor de abóbora. E com a fome que eu estava senti um cheiro inesquecível. Não sei nem explicar como era o cheiro, porque na minha vida nunca senti um cheiro tão gostoso igual tava aquele (...).

Depois de comer eu acendi o candeeiro, fui para o quarto e arrumei a cama. Quando ia apagar o candeeiro ouvi as pisadas da minha mãe que vinham lá do fundo e veio até a varanda e de lá ela falou:

– Cê tá lembrando que hoje você está aniversariando?

Eu respondi:

– Não... e cadê meu presente?

Ela deu uma risadinha amarela e respondeu:

– O presente eu fiz. Foi a comida que eu preparei especialmente pra você.

E voltou. Eu apaguei o candeeiro e dormi.

Portanto, esse dia era 25 de julho de 1987 ou 1988. Foi o dia do meu aniversário. E foi o dia que eu ganhei o prato de comida que mais marcou minha vida.

A transformação do menino no homem da casa contou com o duplo consentimento da ausência dos mais velhos e do calendário.

Em algumas fazendas onde nasceram alunos do Supletivo, conheci meninos e meninas cujos irmãos, tios e primos vivem distantes e, quando muito, retornam anualmente¹⁰. As crianças crescem na convivência com o vazio deixado por uma geração que de tempos em tempos traz notícias acerca de um outro mundo. Embora o afluxo dessas informações tenha crescido pela abertura de vias de comunicação com a cidade e pelos meios de comunicação de massas, as formas de vida urbana adquirem maior concretude mediante quem vem de férias e contribui para a configuração de um imaginário sobre a vida na cidade. Aqueles que crescem em uma cultura migratória desde cedo aprendem que o dilema biográfico é ficar ou partir.

Madalena era criança quando deixou Belo Campo com sua família:

Meu pai me chamou pra contar que a gente vinha e eu fiquei alegre: “vou ficar bonita! vou ficar branca!”.

Edilsa (T) conta algo semelhante:

As pessoas chegam na Bahia todas bonitinhas, cheirosas, bem vestidas. E eu achava que chegava aqui e já voltava rica. Na verdade não é assim. Eu via que as pessoas ficam mais clarinhas, mas é porque a vida aqui é dura, também: lá a gente trabalha na roça, aqui trabalha em casa de família. Mas todos acham que é melhor assim. Então não mostram o que é ruim.

¹⁰ Mediante o contato com alunos do Supletivo, percebo ser prática disseminada, especialmente entre mulheres solteiras, deixar com os pais um filho pequeno, nascido de relacionamentos pouco duradouros. No entanto, não conheci nenhum caso como esse entre as famílias que visitei.

Detido em um contexto diverso, Abdelmalek Sayad (1998) nota a contradição entre o imaginário e a experiência da migração. Essa duplicidade apenas pode revelar-se àqueles que partiram e que, à luz de suas vivências em primeira pessoa, podem dar-se conta do que era seu desconhecimento da verdade objetiva contida na migração. No caso de Edilsa, a percepção das diferenças entre as imagens que lhe foram transmitidas e os acontecimentos vividos desmascarou as formas de transmissão da cultura migratória.

Ao participar de momentos da estada temporária de alguns alunos nas casas de seus pais, chamou minha atenção um conjunto de distinções existentes entre eles e seus parentes sedentários. Elas variam de família a família e penetram muitos meandros dos jeitos de ser e de viver.

O campo e a cidade imprimem marcas distintas nos corpos de seus moradores. O sol não incide como outrora sobre a pele do migrante, que pôde descansar do investimento de seus raios. As calosidades das mãos guardam cunhos persistentes que não se renovam. Outros são os efeitos dos trabalhos manuais urbanos. No caso dos alunos, a escolarização tem solicitado a ginástica de habilidades finas bem determinadas: segurar o lápis, manusear a borracha, utilizar a régua e o compasso, pintar, modelar, fazer dobraduras, construir maquetes e manusear o microscópio. Ao acompanhar alguns estudantes no uso do computador, percebo que os desafios característicos da aprendizagem de novas destrezas pelo adulto igualmente se evidenciam porque as mãos que escorregam o *mouse* são aquelas que empunharam a enxada.

As vidas da roça e da cidade também se deixam entrever em marcas estéticas distintas. Elas mais destoam entre as mulheres. Ao longo da viagem, encontrei com algumas que vestiam calça *jeans*, blusa agarrada ao corpo e cujos cabelos haviam sido

recentemente cuidados. Tinham a companhia de moças que, vez ou outra com lenço na cabeça, vestiam saia e camiseta gastas pela labuta que também esgarça as roupas dos homens.

Os familiares que vêm de férias da metrópole também chegam às áreas rurais portando objetos urbanos, como aparelhos eletrônicos, roupas, produtos de beleza e alguns brinquedos. Eles corroboram os ganhos financeiros daqueles que vivem na cidade e, não raramente, têm contribuído com o sustento da família que permanece no campo.

Geralmente, o migrante fala de maneira diversa daqueles que se mantiveram fixos à roça. Variam os sotaques, o vocabulário e o gestual que acompanha a oralidade. A fala do morador da cidade costuma contar com o eloqüente reforço das mãos, raras vezes presente no jeito recatado do sertanejo.

Minha comunicação com os alunos já contava com o suporte dos termos mediadores de nosso relacionamento citadino. Já as conversas com alguns pais e irmãos esbarravam em termos incógnitos para nomear os seres e as coisas do mundo e tropeçavam em seres e coisas do mundo que, desconhecidos de alguma das partes, jamais pediram nomeação. Nessas prosas, os alunos do Supletivo faziam as vezes de tradutores, entendedores que eram das linguagens do visitante e da gente do lugar. Aconteceu do discurso de um parente ser interrompido: “o professor não sabe o que é adobe...”. E dirigindo-se a mim: “é como se fosse um tijolo, mas é seco no sol; é um tijolo cru”. Assim retribui a uma das pessoas que lhe tinha ajudado a conhecer códigos do meio urbano.

Na linguagem oral, as falas das pessoas com diferentes graus de escolaridade estão separadas por uma linha tênue e, embora se entrecruzem, são referidas como culta e popular. Nessa oposição, falantes cultos seriam aqueles capazes de pronunciar seguindo

as normas hipotéticas de uma linguagem diferente da que é realmente empregada em situações de interação. Nestas, cabe à fala favorecer o acesso a um grupo social. Assim considerando, falante culto passa a ser aquele que dispõe de um equipamento lingüístico para dialogar com interlocutores pertencentes a várias formações e, mais do que isso, tem consciência de que sua prática oscila conforme as circunstâncias das interações. (Preti, 2004).

As diferenças entre meu dialeto e aquele que é o dos alunos no cotidiano escolar, fundadas em níveis de escolaridade, graus de letramento, origens e classes sociais diversas, arrefeciam-se quando estávamos juntos diante de sertanejos fixos à terra. A proximidade lingüística que então experimentávamos não equivalia a uma súbita semelhança entre nossas sintaxes e léxicos, mas ao fato dos alunos, sensíveis aos interlocutores, fazerem variar suas falas e assim se colocarem na condição de intérpretes. Naqueles momentos pensei que a escolarização tem propiciado algum grau de aproximação da condição do falante culto que Dino Preti define como sendo a do “poliglota na própria língua”¹¹.

Finalmente, a leitura e a escrita são outros traços distintivos entre os alunos e seus familiares das áreas rurais. Dilson, aquele cunhado de uma aluna, assim fez referência aos costumes letrados de seus filhos que concluíram o ensino médio em Tremedal e mudaram para São Paulo: “os filhos nossos são outra classe”. Entre os homens e mulheres analfabetos pertencentes às mais velhas gerações, a leitura e a escrita encontram-se em alta conta.

Pude perceber o interesse dos pais dos alunos pelas práticas letradas dos filhos que, no Supletivo, retomaram os estudos. Levei na bagagem alguns textos escritos por

¹¹ Em conversas que mantive com sertanejos escolarizados e que desempenham atividades tipicamente letradas, como de professores e agentes de saúde, também experimentei maior familiaridade lingüística do que com gente distante da escola e, mais amplamente, das letras.

estudantes cujas famílias iria visitar. Escolhi redações por eles preparadas nas aulas de Língua Portuguesa do ciclo 3 do Supletivo¹². Algumas delas eram dedicadas às lembranças das comidas de casa. Outras davam trato às recordações de suas primeiras passagens pela escola. Nas casas de seus pais, propus sessões de leitura. Em alguns casos, elas contaram com as vozes dos autores; em outras, li eu mesmo os textos dos alunos distantes.

A leitura pública é uma forma de comunicação nada usual nos lugares onde estive e, ao menos naqueles momentos, foi envolta por uma atmosfera solene. Nossos esforços pela boa pronúncia foram compatíveis com a atenção e o silêncio dos ouvintes em roda.

Os textos transformavam as casas e as paisagens onde estávamos em ilustrações e convocavam as pessoas à minha frente a serem seus personagens. Para os pais dos alunos, aquele momento marcava uma experiência rara, quiçá inédita, de contato com a vida escolar de seus filhos. O reconhecimento de seu mundo mais mezinho posto em letras despertou emoção. O passado familiar, incluindo seus mortos, libertava-se do confinamento à memória volátil do grupo disperso. Por obra do filho escriba, convertia-se em história e assegurava uma forma de continuidade ao mundo original.

Na casa da mãe de Márcia e Edilsa, onde apenas a primeira se encontrava, a leitura das redações das filhas foi sendo pontuada pelos gestos de D. Mera que indicavam os espaços e as coisas citadas. Como no texto de Edilsa (2004):

A casa onde eu vivi a infância era pequena, com varanda, dois quartos. A sala e a cozinha não eram pintadas e nem cimentadas. A cozinha tinha um fogão à lenha, no quintal do fundo tinha um forno para fazer assados.

¹² Também esses textos resultaram de atividades pedagógicas propostas pela professora Leda Maria Lucas.

A varanda, o fogão e o quintal foram apontados pelo dedo indicador. Avançamos no texto: “no quintal da frente tinha uma árvore bem grande onde amarravam os animais”. E D. Mera apontou a sucupira adiante.

Na casa de Eliene, outra tremedalense, estivemos reunidos em torno da mesa da cozinha para dividir a leitura de suas lembranças de uma comida da infância à mãe e às irmãs. Quando terminamos, D. Joaquina apenas afastou o guardanapo que cobria o doce de leite sobre o qual versavam as memórias escritas, como se a trivialidade de seu gesto atestasse a autenticidade do texto redigido pela filha.

Voltemos à casa de D. Mera. A leitura vespertina das lembranças gastronômicas de suas filhas acabou por conduzi-la ao fogão, certa de que faria para o jantar a farofa de andu com costelinha frita que acabara de ser servida pelas letras.

Embora já tivesse atentado à fartura dos pratos de comida geralmente feitos pelos sertanejos, que algumas vezes especularam sobre minha suposta inapetência, naquela noite surpreendeu-me o tanto de farofa de andu que me foi ofertado por mãe e filha. Quando serviram à mesa, julguei ser travessa o que era prato feito.

Os acontecimentos vividos retornavam como textos aos seus lugares de nascimento. O encontro dos escritos com a matéria que era sua substância fechava o circuito entre referentes e referidos.

Esses traços, que de algum modo distinguem os alunos de seus familiares, entre eles o conhecimento das letras, são dotados de prestígio nos meios rurais. Somados aos rendimentos obtidos por aqueles que vêm de longe, colaboram para a construção de representações do mundo urbano que oferecem contrapartida às agruras do sertão e contribuem para perpetuar os mecanismos de reprodução da migração.

5. O desenraizamento sertanejo

A crise das formas de existência do pequeno produtor na região que absorve nosso interesse foi primeiro sentida na vida econômica, depois se desdobrando para a estrutura social. Em acordo com os processos descritos por Eunice Durham (1973), vimos que a desvalorização do produto agrícola, a redução dos excedentes do plantio e as transformações climáticas desequilibraram as relações entre a produção e as necessidades dos sertanejos, interrompendo a subsistência das fazendas e desmanchando sua organização social familiar. Esses fatores, associados à ampliação do contato com as áreas urbanas, concorreram para dar impulso às levas migratórias em direção a São Paulo. Provisória tornou-se a vida no lugar de nascimento.

De tudo isso, concluímos que a participação dos alunos do Supletivo nas estruturas tradicionais da vida sertaneja não foi desfeita pela migração. Embora a mudança para a cidade tenha colaborado para seu afastamento e para o esvaziamento do meio rural, as migrações desde aquelas regiões têm constituído um fenômeno secundário. Elas apontam não o êxito do mundo urbano, mas o primordial desenraizamento da cultura sertaneja.

Foi Simone Weil (1996) que formulou os conceitos antagônicos do enraizamento e do desenraizamento.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (p. 411)

As heranças do passado de um grupo social podem ser transmitidas como normas, ensinamentos morais e sugestões práticas. Podem assumir formas tangíveis, como a de uma casa que conserve as marcas dos antepassados ou a terra por eles revolvida.

Também podem vir por meio de palavras dos ancestrais que oferecem princípios de vida intelectual, prática, moral e espiritual aos mais novos.

Nas áreas rurais por onde passei, a falência do trabalho agrícola e as migrações abalaram gravemente as raízes por meio das quais os homens relacionam-se com o passado. Isso não significa dizer que os ensinamentos ancestrais não tenham sido transmitidos aos nossos alunos. Porém, as tradições chegaram-lhes como elementos de um passado apenas contemplado, cujos bens deixaram de ser assimilados, digeridos e recriados como apoios a suas iniciativas. As coletividades acometidas pela doença cultural do desenraizamento não mais cumpriam sua função de ligação do passado ao futuro.

Enquanto partem os jovens, os mais velhos mantêm-se fixos pelas entranhas. Como disseram alguns alunos, “levar os pais à cidade seria apressar sua morte”. Entretanto, a decadência da vida rural e a dispersão do grupo original esvaziaram os sentidos de diversos tesouros que teriam a transmitir. Sensíveis às transformações sociais e econômicas, sabem que a vida rural dificilmente fará reaver as famílias dispersas. O tom de alguns pais deixou a impressão de que, a seus olhos, o esgotamento da pequena agricultura confunde-se com o próprio relevo biográfico. Os decréscimos concomitantes da energia do corpo e do campo são, em alguma medida, experimentados como resultados da separação entre o homem e a terra que já não se alimentam mutuamente como outrora.

Seus filhos viveram a infância e a adolescência nesses quadros em que não apenas a família dispersava-se e o trabalho rural periclitava, mas também no qual o sistema escolar engatinhava. A condição de precoces trabalhadores não anunciava promessas ao futuro, assim como a escola oferecia aberturas a um mundo letrado incipiente. O passado e o presente já não apoiavam os pressentimentos dos mais jovens habitantes

sobre o porvir. E suas vidas transcorriam vagas pelo cotidiano das fazendas. A esgarçada dos tecidos sociais em que os alunos do Supletivo foram formados configurou experiências de ruptura biográfica. Ela corresponde à dimensão psicológica do desenraizamento: produz existências aéreas e que fazem crer que também a vida humana está sujeita a erosões (Frochtengarten, 2005).

Quando indagados sobre os motivos que pesaram sobre sua decisão de trocar o campo pela cidade, esses alunos fazem referência a desejos de “conquista”, de “ser alguém”, de “alcançar objetivos”, de “mudar de vida” que, remexidos, primeiro desprendem um sentido material. Ao passo que é claro o papel desempenhado pelos fatores econômicos na instauração de uma tradição migratória, mais difusas são as relações entre a escolarização e a decisão de partir. O capital e os bens de consumo a que o migrante pode vir a ter acesso na cidade oferecem respostas palpáveis a demandas de consumo igualmente tangíveis do homem rural. Inversamente, a leitura e a escrita são bens imponderáveis a quem sempre viveu na roça. O problema do domínio dessas habilidades pouco interfere sobre as especulações em torno da partida. Quem migra vai em busca de trabalho, não de estudo.

Assim, apenas quem já transpôs-se à sociedade letrada tem sido capaz, à luz de sua experiência e em caráter retrospectivo, de costurar relações entre a escolaridade e a migração. Mesmo nesses casos o cenário é obscuro, como bem exemplifica uma situação ocorrida durante a viagem.

Em uma das fazendas, lugar distante da área urbana, vivia um garoto de treze anos que raramente ia à cidade. Não trabalhava na roça e, apesar de freqüentar a escola do lugarejo, tinha dificuldades para ler frases simples. Nesse cenário, dificilmente poderia aludir a motivos para estudar que não fossem o dinheiro que a família recebia do Governo Federal por sua freqüência à escola. Era com uma atenção fascinada que ele

ouvira as histórias contadas por sua tia, aluna do Supletivo, que tinham São Paulo como cenário. Quando essas narrativas descreviam acontecimentos em que a protagonista havia feito uso da leitura ou da escrita, elas conduziam à moral: “por isso, se você pensa em algum dia ir pra São Paulo, tem que dar valor aos estudos”. Quando a ênfase das histórias narradas recaía sobre as dificuldades da vida urbana, a mesma moça recomendava: “você tem que estudar pra não precisar ir pra São Paulo”.

A escola é agência de viabilização de quaisquer projetos pessoais: ora representa condição para a partida, ora corresponde a um meio de evitá-la. Apesar dos sentidos mutantes por ela assumidos, a ênfase valorativa que lhe é dada por essa aluna está assentada sobre a experiência como trabalhadora urbana e estudante. Possivelmente, envolve a reprodução de discursos ideológicos que enaltecem a escola.

Além de um sentido meramente funcional, temos visto que a migração daqueles que viriam a ser alunos do Supletivo acabou por oferecer alguma saída aos embargos identitários gerados pelo desenraizamento da cultura rural. Por mais árduas que sejam as condições de vida desses trabalhadores e estudantes, a vida urbana tem lhes propiciado papéis sociais bem determinados. Um tanto iniciativa, um tanto reação, a migração é um movimento de quem, em seu lugar de origem, dificilmente poderia “melhorar de vida” e diferenciar-se dos outros homens por algo que viesse fazer.

* * *

Durante minha viagem pelas áreas rurais, a cada partida recebi manifestações de gratidão pela visita. Alguns sertanejos indagaram sobre meu possível retorno a suas fazendas. A mãe de uma aluna quis saber o motivo pelo qual os outros professores da filha não haviam me acompanhado. E o pai de outro aluno deixou escapar que minha visita deixara promessas: “até que enfim alguém veio ver como estão as coisas por aqui”. A passagem de um professor paulistano investia aqueles homens e mulheres de uma dignidade que brota pelo reconhecimento.

Voltei especulando a respeito do futuro daquelas áreas rurais que ficavam para trás. A valorização e a penetração da escola fazem parte de um contexto social complexo, de modo que seriam ingênuas as tentativas de estabelecer relações estáticas entre sua expansão e a contração da tradição migratória. A desaceleração dos fluxos migratórios pediria maiores investimentos de finanças e tecnologia destinadas aos pequenos agricultores e a geração de empregos vinculados às áreas urbanas. Exigiria uma escola cujos ensinamentos pudessem fazer sentido à participação nesse outro contexto social.

Antes da viagem, os indícios da crise que incide sobre a vida rural daquela região eram sugeridos pelos numerosos contingentes de jovens e adultos tremedalenses, belocampenses e paraisenses que, há mais de duas décadas, afluíam ao Supletivo. A viagem ofereceu uma visão do ângulo inverso, permitindo observar, desde o outro lado, a escola paulistana.

Visitei famílias das quais fui professor de até quatro filhos. E estive em distritos e fazendas onde nasceram grupos de alunos do Supletivo. Na Fazenda Jibóia, em Tremedal, assim fui apresentado pela sobrinha de uma aluna: “ele foi professor de Naninha de Orlando, de Eliane de Tidó e das meninas de Mera, lá em São Paulo”. E na Fazenda Mimoso, em São João do Paraíso: “foi professor de Gena, Dê, Maza e de Joelma”. Sem contar a Fazenda Timbó, em Belo Campo, onde viveram Adão, Jesuíno, Vitória, Fábio, Eva, Simone, Edno, Márcia, Gilberto, Nilda, Nilsa e Lídia, todos alunos e ex-alunos de sobrenome Ruas.

Ao final do período em que estive na casa de D. Mera, ela então aceitou deixar-se fotografar. Para aquela ocasião especial, apareceu vestindo uma camiseta da pastoral do Colégio Santa Cruz que havia ganho de uma das filhas.

Caminhando pela feira de Tremedal, ouvi súbito chamado, entre interjetivo e interrogativo, de uma ex-aluna que retornara ao lugar de origem: “é o professor Fernando?!”.
Já às vésperas de minha partida, Lucas, aluno tremedalense cuja estada na cidade eu ignorava, veio a mim: “fiquei sabendo que você estava por aqui...”. Na casa de sua cunhada, tive outro encontro inesperado com uma ex-aluna que tornara a viver por lá.

Esses acontecimentos, vividos em lugarejos a mais de mil quilômetros da escola, fizeram entender o encurtamento da distância que a tradição migratória foi capaz de promover. Revelaram, sobretudo, a centralidade ocupada por um colégio paulistano em localidades marcadas pelo desenraizamento da cultura sertaneja e pelo vazio escolar.

Essas situações de efeito embriagante já não permitiam discernir minha exata coordenada no mundo. O endereço do Supletivo era o meio do sertão.

* * *

Minha partida de São João do Paraíso a São Paulo foi atrasada em alguns minutos. Sentado no banco de uma praça da cidade, permaneci absorto pela cena de crianças uniformizadas que desembarcavam de ônibus cujas latarias vinham sujas de terra. Meu devaneio nublou a cena presente, fazendo restar o olhar estrábico ao passado e ao futuro. Nos meninos e meninas que chegavam à escola, eu via as crianças que nossos alunos adultos um dia não foram e intuía os alunos do Supletivo que algumas delas possivelmente virão a ser.

Tudo indicava que chegara a hora de tomar a estrada e fazer, como caminho de volta, o percurso que tem sido de idas.

Capítulo III

Migração de retorno à escola

A viagem pelo sertão deu mostras de que os elementos da cultura material e simbólica urbana não estão confinados às limitações espaciais da cidade, mas têm se difundido às áreas rurais. Inversamente, as casas que visitei nas áreas urbanas de Tremedal, Belo Campo e São João do Paraíso conservam traços de uma atmosfera campesina. E no Supletivo, em São Paulo, tenho verificado a participação dos modos de pensamento e expressão próprios ao sertanejo em uma escola urbana.

O itinerário de São João do Paraíso a São Paulo não correspondeu ao trânsito entre duas formações sociais separadas como os extremos de uma rodovia.

1.O urbanismo

Denílson, aluno do Supletivo que deixou a família no interior de Alagoas, conta sua experiência dos contrastes entre os cotidianos rural e urbano:

Se você me perguntar sobre o pessoal da minha família, eu sei a rotina de um por um, o que eles estão fazendo agora. Se você mandar eu desenhar o mapa da cidade, eu desenho, porque eu sei de cor. Isso não vai apagar nunca. Aqui, tudo o que eu faço é sempre pela primeira vez. Aqui, tudo é um começo.

Essa sensação, que salta aos olhos de alguém que passou do campo à cidade, remete às diferenciações feitas por Georg Simmel (1967) entre a vida campesina e a metropolitana.

O cotidiano do homem rural, diz ele, é geralmente composto por impressões duradouras e uniformes do mundo e os contrastes existentes entre elas assumem alguma

regularidade. A vida na cidade, por sua vez, abrange bruscas alterações de imagens de um momento a outro, fazendo incidir sobre os homens estímulos nervosos de alto grau de intensidade e descontinuidade.

A impressão de novidade gerada por imagens que a todo momento são renovadas é acentuada em aglomerados extensos, densos e habitados por indivíduos socialmente heterogêneos. Essas apreensões sucessivas e contrastantes entre si geram correntes que, segundo Simmel, ameaçam a adaptação ao meio e levam os homens urbanos a desenvolver mecanismos psíquicos de proteção que estão baseados no domínio do intelecto. Sua atitude típica é a de reserva diante do outro pois, caso os contatos numerosos mantidos na metrópole fossem vividos com a intensidade dos afetos de um camponês, o homem urbano sofreria um processo de atomização mental insuportável.

As conseqüências dessa conduta tipicamente urbana são relações em que os homens costumam tratar-se de um modo trivial, indiferentes à individualidade do outro. Essa atitude está alinhada à economia monetária, regida pela força niveladora dos motivos pecuniários que estruturam a vida na cidade. O predomínio da objetividade modela o caráter dos habitantes da cidade, porque a sociedade absorve predominantemente aquilo que neles possa ser instrumental. O modo de vida urbano assim se caracteriza por relações interpessoais que assumem um caráter segmentário e de feições utilitaristas (Wirth, 1967).

À margem dessa cultura objetiva, os indivíduos não deixam de ser dotados de sentimentos, intuições e percepções que perfazem a singularidade de suas experiências. Abre-se então um abismo entre a consciência e as coisas. Ele corresponde à separação entre uma cultura do sujeito e uma cultura da forma (Simmel, 1971). Ao passo que a objetividade da vida nas cidades modela atitudes estereotipadas de seus habitantes, a subjetividade clama por algum alojamento na totalidade da cultura.

A variação e a complexidade dos afazeres metropolitanos de uma enormidade de pessoas exigem a integração de suas atividades e relações em um calendário impessoal. Em um de nossos grupos de conversa, Alceu definiu o que mais lhe chamou a atenção na chegada a São Paulo: “aqui a gente tem hora certa”. Na cidade, o homem perde o controle sobre seu tempo. A vida passa a ser esquematizada de fora.

Essa divergência entre os tempos sociais do campo e da cidade, que provei durante a viagem, também tomou parte na experiência de quem se deslocou no sentido inverso ao meu e em caráter mais duradouro. Com a palavra, alunos do Supletivo:

Diz Ana:

Aqui em São Paulo, meu maior problema é ter que fazer tudo correndo; a gente não tem tempo nem pra receber um amigo, pra bater um papo. Lá, domingo à tarde, reunia todo mundo pra conversar, dar risada. Eu sinto falta disso.

Adailton viveu em São João do Paraíso:

A gente chega lá na roça, tem algo pra ser feito hoje, mas o pessoal é tranqüilo: “ah, isso não dá pra deixar pra amanhã?”. Mas hoje não é amanhã!

Diz Edilsa (SJ): “Em São Paulo é assim: pensou, tem que fazer”. E arremata, contrastando a cadência das vidas paulistana e paraisense:

Aqui, um ano passa rapidinho. Você vai lá em dezembro, rapidinho já é dezembro de novo. E lá demora um século pra passar. A gente fica um ano aqui e pra eles parece que faz uns cinco anos. Outro dia, eu estava falando com uma amiga minha sobre amar alguém. Aqui, se estiver apaixonada, não tem tempo de pensar naquela pessoa. A gente vai dormir e já é tarde. E lá as pessoas dormem cedo. Então você pode ficar acordada na cama, pensando. Olha a minha mãe: na hora que ela vai dormir, fica imaginando como está todo mundo por aqui.

Nilda, aluna que está há catorze anos radicada em São Paulo, apenas recentemente recebeu sua irmã Nilsa, vinda da zona rural de Belo Campo. As duas contaram como tem sido árdua a tarefa de caminharem juntas na cidade: a diferença entre os ritmos urbano e rural a todo instante abre uma distância entre seus passos.

O tempo acelerado toma conta da cultura. As cidades são os centros de origem dos meios de difusão da cultura de massas. A fabricação incessante de signos destinados ao consumo impõe um ritmo industrial à produção de bens simbólicos que, independente de sua originalidade, aparentam ser sempre novos (Bosi, 1987). Como também são efêmeros, logo vem o fim do modismo e o bombardeio serial das imagens se perpetua¹.

Conhecemos a centralidade da condição de trabalhadores no cotidiano dos alunos do Supletivo. A permanência do migrante na cidade depende justamente da absorção de sua capacidade funcional pela cultura objetiva. No entanto, os serviços de uma empregada doméstica, de um motorista ou de um zelador não oferecem continuidade à existência pregressa que, de modos diversos, vive dentro de si. As heranças rurais recolhidas ao mundo interior sofrem transformações geradas pela experiência urbana e revestem os significados que ela possa assumir. Em meio às relações intersubjetivas tipicamente urbanas e seu tempo social, a individualidade almeja instâncias onde possa aplacar sua inquietude.

Diversas vezes ouvi dos alunos uma frase proverbial: “São Paulo é terra em que o filho chora e o pai não vê”. É o caso de perguntar quem vê; de indagar se a cidade oferece algum meio em que a experiência apartada das funcionalidades pode ingressar na vida presente.

¹ No contexto brasileiro, a cultura popular e a cultura erudita, de verve escolar, articulam-se com a cultura de massas. Dessa maneira, a sondagem de sua penetração nos meios sertanejos e sua influência sobre as formas de existência dos alunos migrantes do Supletivo se oferece como um campo fértil a uma pesquisa futura. No presente trabalho, nossa atenção esteve detida mais especificamente sobre as relações entre a cultura erudita e a cultura popular, sob o prisma da vida escolar.

Nossa sondagem por espaços de vida da cultura subjetiva não irá vasculhar difusamente a cidade, mas se ocupará do papel potencialmente assumido por uma escola para a participação das subjetividades migrantes e sertanejas na sociedade urbana.

Com essa finalidade, primeiro passaremos pelos modos de pensamento que são mais característicos da cultura erudita ou escolarizada e da cultura popular. Feitas as distinções e aproximações, então discutiremos as concepções e práticas pedagógicas que julgamos acolher a expressão de individualidades dos alunos adultos.

Nesse retorno à escola, seríamos incapazes de pensá-la sem que nos lançássemos em idas e vindas entre a cidade e o campo. Surpreendidos que fomos pelo lugar ocupado pelo Supletivo naquelas áreas rurais, nosso olhar agora insiste em esquadrihar o que pode haver do sertão e do sertanejo em uma escola urbana.

2. Modos de pensamento e culturas brasileiras

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.
Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim, longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais

com esses estudos meus
aprendi a amar a Deus
na vida dos animais.
Quando canta o sabiá
sem nunca ter tido estudo
eu vejo que Deus está
por dentro daquilo tudo
aquele pássaro amado
no seu gorjeio sagrado
nunca uma nota falhou
na sua canção amena
só canta o que Deus ordena
só diz o que Deus mandou

Patativa do Assaré (2003, p. 18)

De maneira a traçar relações entre os modos de pensamento e as formações sociais, mobilizaremos nossa atenção sobre um tema preciso: as formas de relacionamento dos homens com a natureza. A escolha não é arbitrária. As observações e as explicações sobre os fenômenos naturais e os usos dos recursos naturais que fazem os homens têm sido, afinal, os temas mediadores de meus encontros com os alunos do Supletivo. Nossos diálogos e aprendizagens acerca desses assuntos fazem freqüentemente conversar as concepções da cultura popular do sertanejo e da cultura erudita escolar. Minha viagem permitiu experimentar, também no sertão, esse colóquio que temos mantido na sala de aula.

Conversando com os moradores das fazendas por onde andei, ouvi algumas histórias sobre técnicas de manejo de plantas e animais que estão chegando àquelas áreas rurais. A transformação de um pinto em galinha, processo que naturalmente se estende por seis meses, já há tempos tem sido apressada pelos hormônios que comprimem esse período a sessenta dias. No caso das plantas, ouvi o relato de Dilson,

tremedalense já visitado por esse texto, sobre um vizinho que interessou-se em aumentar a produtividade de sua fazenda e, para isso, contratou um agrônomo de Vitória da Conquista. Segundo me disse, o homem tratou uma mangueira com injeções que a fariam frutificar duas vezes ao ano. Também as técnicas de enxertia começam a difundir-se pelas fazendas, especialmente a implantação de umbuzeiro em mangueira.

Essas histórias me foram narradas em tom de reprovação por quem assiste à conversão das espécies mais familiares em criaturas estranhas, quase bizarras. Mais este fato parece contribuir para o afastamento entre o sertanejo e a natureza, iniciado com o declínio do cultivo e a integração das fazendas a sistemas comerciais mais abrangentes.

O desagrado desses pequenos agricultores não significa uma aversão sistemática às tecnologias agrícolas, tampouco equivale a uma visão ecológica de quem concebe a natureza como um bem intocável. Vistos sob a perspectiva da cultura popular, os animais e as plantas contam muito pelos fins a que possam destinar-se. Entre as espécies vegetais, o pecado-pelado serve para fazer cerca; o quiabento, para não deixar o gado varar; e a casca do juazeiro para escovar os dentes. A utilidade de cada espécie conhecida é como uma das características que lhes são intrínsecas. As novas técnicas de manipulação das espécies, porém, são identificadas como corrupções de uma ordem natural regida pela Lei divina. Diferentes da pesca, da caça e da coleta, violam as características das espécies e o ritmo de seus ciclos de vida, sendo por isso identificadas pelo sertanejo tradicional como transgressões meritórias de punição.

O castigo divino à ingerência dos homens na natureza incide sobre toda a espécie humana. As mudanças climáticas repreendem a devastação e o surgimento de algumas doenças responde às interferências sobre os ciclos de vida de animais e de plantas comestíveis.

Em minha andança, ouvi relatos de um passado no qual enfarto e câncer eram eventos raros e os estoporos, como dizem derrame, apenas ocorriam em formas abrandadas contra as quais o azeite de mamona era “tiro e queda”. Eram tempos em que as pessoas morriam de “morte morrida”. Dois familiares de alunos do Supletivo com quem conversei aludiram ao fato das pessoas terem sido mais longevas nos tempos pregressos. E que não era parca a gente centenária que vivia na região.

Na semana que antecederia minha visita, aquele mesmo Dilson passara pelo médico do posto de saúde de Tremedal:

Levei lá uns exames e ele só... [*faz com a mão os gestos de alguém que ticsasse os itens de uma lista*]. Aí teve um que ele parou. Eu pensei: “aí tem coisa, ói”. Ele falou que eu tenho colesterol alto. Sabe o que é isso? É gordura no sangue, moço! Mas eu preguei uma no doutor: eu disse que tenho isso porque faz tempo que eu não como aquela feijoada com torresmo que eu comia todo dia...

Os sertanejos costumam representar o passado como um tempo de equilíbrio natural subvertido pelos homens que agora pagam por seus pecados.

Esse entrelace entre o material e o simbólico, entre o corpo e a alma, Alfredo Bosi (2000) sugeriu ser um fundo “materialista animista” próprio às expressões do povo. Sobre ele assenta um senso de justiça que Xidieh (1993) nomeia como “lei do choque de retorno”: a intromissão nas coisas da natureza convoca o sobrenatural.

Esse parece ser, justamente, o sentido implícito em uma anedota que ouvi na Bahia:

Dois homens conversavam junto a um umbuzeiro.

– Se Deus fez mesmo as coisas certas, como é que pode uma fruta grande como a melancia nascer em um pezinho tão baixo, e uma frutinha pequena que nem o umbu nascer em uma árvore?

Nesse momento, um fruto do umbuzeiro caiu em sua cabeça. E o outro:

– Você imagine se as coisas não fossem assim...².

* * *

Aos olhos da urbanidade, é notável a riqueza do conhecimento que os habitantes da roça detêm sobre o meio em que vivem.

Houve uma noite tremedalense em que acompanhei Vanúzio, mais o irmão e o cunhado desse aluno, à coleta do mel de abelhas silvestres. Minha participação em nada contribuiu com os termos práticos da tarefa. Apenas observei os detalhes de um fazer até então inédito para mim: a observação das colméias, o toque com uma vara para aferir aquela que pudesse ser mais profícua, o fogo para espantar os insetos dos favos e, finalmente, sua tomada em mãos. Caso tivesse me sido dada aquela tarefa, eu deixaria de entregar feita a lição. Por outro lado, sei o que dizer quando alunos que muito mel já retiraram em suas vidas perguntam sobre a organização social das colméias.

O doce do mel extraído revelou que o conceito de animal social não fizera falta a meus companheiros. Aquele seu labor estava fundado em saberes transmitidos por outros membros de sua família e fortemente apoiados sobre dados sensíveis. Quanto a mim, retirado a um canto, era um conhecedor das funções da abelha rainha, dos zangões e das operárias. Enfim, daquilo que não víamos e tampouco contribuía para o específico afazer. Nossa participação fazia lembrar, uma vez mais, do aperto entre os

² Xidieh (1993) recolheu, em áreas rurais de Taquaritinga (SP), uma narrativa popular sobre os tempos em que Jesus e São Pedro andavam pelo mundo e que apresenta uma variante desse “caso” (p. 58).

conhecimentos e a prática do sertanejo em oposição à separação entre o saber e o fazer vigente na cidade.

Durante a viagem, nas ocasiões em que perguntei sobre a distância entre dois pontos, supomos da fazenda à cidade, as respostas dos sertanejos me foram dadas em léguas. Demorou para eu descobrir que uma légua equivalia a uma hora. Onde os saberes são regidos pela experiência, a distância é traduzida em tempo.

As formas de conhecimento características de uma sociedade urbana e letrada envolvem modos de pensamento que costumam ser transcendentais à experiência imediata, descontextualizados e afeitos às abstrações. Uma légua são 6.600 metros.

Entretanto, as relações entre o funcionamento cognitivo dos sujeitos e as formações sociais de que participam não são estáticas, como se as diferenças entre as formas de conhecimento dos seres humanos fossem inatas ou univocamente determinadas pelos grupos a que pertencem. Fosse assim, deixaríamos de lado os processos subjetivos, tomaríamos os coletivos como reuniões de homens idênticos e imutáveis e cancelaríamos a história. (Oliveira, 1997; 1999).

Examinemos duas situações ocorridas no Supletivo em atividades que trabalhavam com operações intelectuais descontextualizadas, mais especificamente com a elaboração de critérios de classificação. Os dois acontecimentos ocorreram com estudantes que estavam há muito tempo fora da escola.

Em uma aula, entreguei conjuntos de figuras geométricas aos alunos e propus que as dividissem em três grupos, de acordo com suas semelhanças. As soluções possíveis constavam em sua divisão com base nos critérios das formas, dos tamanhos ou das cores. Um aluno, cuja última passagem por uma sala de aula ocorrera há mais de vinte anos, empreendeu sobre quadrados, círculos e triângulos coloridos o trabalho de um *bricoleur*: com eles montou as figuras de um palhaço, de uma casa e de uma árvore.

Em outra ocasião, alunos de uma turma reuniram-se em grupos para dividir em cinco conjuntos as fotografias de trinta seres vivos. Ainda que ocorressem variações entre seus arranjos, as imagens de uma palmeira, uma samambaia e uma laranjeira, únicos vegetais entre os animais, foram sempre reunidas no “grupo das plantas”. Até que fui chamado por alunos que haviam terminado a tarefa, entretanto não sabiam que destino conferir à fotografia do ser humano. Sugeri que pensassem a respeito de suas semelhanças com outras espécies. Fiz uma volta pela sala e, quando retornei, a solução do problema viera por sua colocação no “grupo das plantas”. A explicação: “alguém precisa regar”. Em um semestre posterior, alunos de outra turma reuniriam a mesma figura junto aos peixes, desta vez argumentando tratar-se de um pescador.

Nessas situações, as resoluções dos alunos não se deram pela ordenação das figuras em categorias, mas com base em relações internas entre seus elementos. Suas operações assemelharam-se àquelas que Luria (2005), investigando formas de pensamento de camponeses soviéticos no período stalinista, verificou serem freqüentes entre homens pouco escolarizados e empregados pela agricultura tradicional.

Uma história pode ser contada de muitas maneiras. Sob um viés evolucionista, as classificações realizadas pelos alunos possivelmente seriam tomadas como mostras de uma suposta incapacidade de abstração do homem do povo. Teoria que perde sustento quando, ao evento pontual que é a resolução de uma tarefa escolar, articulamos outros elementos componentes de uma situação pedagógica complexa.

Na realização das atividades descritas, as figuras geométricas e as fotografias de seres vivos não foram entregues aos alunos sem prévias conversas acerca do que vem a ser uma classificação com base em caracteres comuns e seu valor no cotidiano³. As

³ O exame das soluções consideradas “erradas” para os problemas apresentados deve ainda considerar que a escola solicita formas de pensamento muitas vezes diversas daquelas que são empregadas por trabalhadores. É provável que um marceneiro organize seu material de trabalho reunindo a furadeira aos parafusos, o martelo aos pregos, assim realizando uma ordenação

tarefas propostas aos estudantes tomaram parte em situações de aprendizagem durante as quais a maioria dos alunos atingiu critérios de classificação em categorias, assim realizando operações semelhantes às aquelas que Luria verificou serem características de trabalhadores escolarizados.

O sucesso alcançado nessas atividades escolares por alunos nascidos em meios iletrados e recentemente regressos à sala de aula faz crer que as distinções que possam haver entre os processos cognitivos característicos de sertanejos e de homens urbanos escolarizados devem-se ao fato de viverem em meios culturais que envolvem demandas situacionais divergentes entre si (Oliveira, 1997). Assim, abrimos espaço para pensar os seres humanos em geral, o migrante e o viajante em particular, como sujeitos aptos a experimentar transformações em seus modos de pensamento.

O sertanejo que migra para uma metrópole é solicitado a fazer uso de códigos e habilidades distintos daqueles que possivelmente empregava em seu lugar de origem. A sobrevivência na cidade reclama formas de organização do real estranhas aos migrantes, mas poucos são aqueles que acabam por ingressar em instâncias onde elas, ao invés de exigidas como pressupostos, podem ser desenvolvidas, refletidas, enfim, aprendidas.

Embora a frequência à escola não seja condição necessária às formas letradas de pensamento, tampouco garante absolutamente seu desenvolvimento, desempenha um papel essencial para a aprendizagem de operações cognitivas descontextualizadas freqüentemente demandadas pela vida urbana. A escola é, por excelência, o lugar da escrita, forma de expressão que envolve a separação entre o autor e seu produto e a comunicação com um interlocutor ausente. Ela pode investir em habilidades de auto-instrução, como seguir uma lista de procedimentos. Pode ser um lugar de elaboração de

funcional inteligente para as tarefas que realiza. Entretanto, esse mesmo marceneiro seria malsucedido caso empreendesse, nas atividades pedagógicas descritas, uma divisão baseada em sua experiência concreta e em relações internas entre as partes.

projetos que envolvam predições, controles, planejamentos, hipóteses e transferências do conhecimento de uma situação a outra. Pode gerar situações que impliquem procedimentos metacognitivos nos quais os sujeitos revelam sua consciência sobre os processos de seu pensamento. A escola pode, enfim, proporcionar condições para uma reflexão distanciada dos automatismos cotidianos (Oliveira, 2004).

Assim como o homem simples não está destinado a um afastamento dos conceitos, o saber erudito de um acadêmico não significa seu distanciamento dos dados oferecidos pela experiência imediata. Recorreremos a outra situação ocorrida no Supletivo, desta vez em uma aula no laboratório de Ciências, a fim de discutir as relações entre conceitos e imagens.

A classe estudava algumas noções de nutrição e propôs um experimento cujo objetivo apresentado aos alunos era o de “identificar a presença de um nutriente em alguns alimentos”. O roteiro de procedimentos orientava-os a raspar alimentos em um papel e registrar possíveis ocorrências de uma mancha translúcida. O passo seguinte consistia em consultar uma tabela de composição dos alimentos e inferir, mediante o conhecimento dos nutrientes contidos em cada item testado, a causa das manchas produzidas no papel. Ao final, os alunos redigiriam suas conclusões.

A leitura da tabela de composição dos alimentos assumia um caráter comprobatório, pois todos sabiam de antemão dos efeitos da gordura sobre o papel. Porém, um dos alimentos propositadamente incluído no experimento, o tomate, não é gorduroso mas, devido à água que contém, molha o papel e gera uma mancha que pode ser confundida com a da gordura. Finda a aula e recolhidas as fichas, os resultados: segundo todos os alunos, a manteiga, o queijo e o presunto geraram manchas, o que não ocorrera com a cenoura, o pão e a mandioca. O tomate aparecia ora de um lado, ora do outro.

A aula seguinte foi dedicada à discussão do experimento. Diante da incongruência dos resultados obtidos pelos estudantes, uma aluna, vinda há três anos do interior baiano, perdeu a paciência: “professor, afinal de contas, o tomate mancha ou não mancha?”. A maneira como manifestou seu interesse pela composição daquele alimento ilustra como, nas formas de conhecimento do povo, as imagens freqüentemente encobrem os conceitos. Respondi à sua pergunta: “em alguns grupos o tomate manchou, em outros não manchou”. Ela então reformulou, por um triz de perder as estribeiras com o rigor professoral: “eu quero saber se o tomate é ou não é rico em gordura”. E assim nos voltamos à tabela de composição dos alimentos.

Não é o caso de recusar os conceitos ao funcionamento cognitivo pouco letrado, tampouco as imagens ao pensamento mais letrado. Conceitos e imagens estão presentes nas formas de conhecimento de ambos os grupos. Porém, geralmente ocupam planos desiguais, estruturados sobre as demandas de suas participações sociais. Nos modos de pensamento mais tipicamente populares, os conceitos costumam submergir em meio às imagens. Nas operações cognitivas científicas, são as imagens que geralmente submergem nos conceitos (Canclini, 1982).

Durante a discussão do experimento dos alimentos, os alunos para os quais o tomate gerara a mancha translúcida mostravam-se incomodados: essa exceção desautorizava-os à lei segundo a qual “os alimentos que causam manchas são ricos em gordura”. Foi quando um estudante, cujas anotações indicavam que o tomate não provocara a mancha, revelou a solução empregada para superar o problema: apagar esse item do conjunto de alimentos que não mancharam e simplesmente transferi-lo à lista daqueles que mancharam o papel. Desfeita a exceção por meio de uma gambiarra, estava aberto o caminho para a conclusão de que “os alimentos que causaram manchas são ricos em gordura”. A ação retroativa sobre as observações corrompeu o experimento

e, por vias tortas, revelou o desejo do aluno de torná-lo obediente à lógica científica segundo a qual os dados sensíveis estão subordinados aos conceitos. Era provável que, assim, o professor ficasse satisfeito.

Voltemos ao sertão, desta feita para o engenho instalado ao lado da casa da família de nossa aluna Geni, na roça paraisense. Recebi de seu irmão, que nunca pisou em uma escola, uma aula magna sobre a produção da cachaça que lhe rende o sustento. Do plantio da cana-de-açúcar à garrafa, ensinou-me sobre todas as etapas da fabricação aprendida com o pai. Pude registrar duas expressões por ele utilizadas para explicar os processos químicos envolvidos em seu fazer. Diante da bacia de fermentação: “aqui o caldo vai esquentando, mas sem a gente pôr fogo... coloca a mão pra você ver”. E junto ao destilador: “nesse tubo, a cachaça começa a suar”.

Em meio às férteis conversas com aquele tremedalense de nome Dilson, eu já tentara esboçar diferenças entre meus conhecimentos e aqueles que são os dos homens locais. Conteí que eu, por exemplo, conhecia a importância da paina para a dispersão da semente do algodoeiro, mas que até aquela viagem jamais havia visto sua colheita. Dando a impressão de que muito já pensara a esse respeito, ele explicou: “a gente aqui tem um conhecimento sem conhecimento”.

Esses saberes a que Dilson se refere estão de tal modo aderidos à vida do sertanejo que deixam a impressão de terem estado sempre com ele. Sua origem em tempos imemoráveis contrapõe-se àquela que é a do conhecimento escolar. Ele disse:

Eu não sirvo pra esse negócio de escola. Como é que pode alguém pegar uma coisa que o moço não tem e colocar lá dentro da cabeça dele?

Minhas experiências diante da extração do mel de abelhas silvestres, da produção artesanal da cachaça e da colheita do algodão colocaram em evidência a distância

existente entre o saber do homem urbano e a natureza mais palpável. O migrante dela também se ressentido quando leva para longe seus conhecimentos sobre a terra e a chuva, o plantio e a criação, a extração e a caça, bem como os valores simbólicos a eles aderidos. A natureza transforma-se em um bem apartado de seus modos de vida. Converte-se em abstração.

3. Educação e enraizamento

Vejam o que diz Marcos sobre seu ingresso na escola:

Pela empolgação que eu estava para estudar, no primeiro dia, quando bateu o sinal, parecia que tinha passado uma hora. A escola era um lugar muito estranho para mim. Mas eu vi que os professores incentivam a pessoa, orientam a pessoa. Se você não sabe de nada, eles acompanham a sua língua, eles acompanham você. O que você está pensando, parece que eles pensam com você.

Diversas são as correntes didáticas que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Os saberes trazidos para a sala de aula podem envolver conceitos já aprendidos em passagens anteriores pela escola e também idéias e teorias construídas espontaneamente em práticas cotidianas. No caso de alunos adultos que tiveram breves experiências escolares, os conhecimentos assentados em experiências de vida extra-escolar ocupam largo espaço nas previsões e explicações dos fenômenos cotidianos. Eles compõem esquemas de representação da realidade que, aos olhos dos sujeitos que os detêm, são dotados de coerência. Por isso, os conhecimentos espontâneos são persistentes e não se modificam através de algumas poucas atividades (Fumagalli, 1998).

Ao afirmarmos a importância dos saberes prévios para os processos de aprendizagem que pretendem transformá-los, não pressupomos que os encontros

pedagógicos garantam condições para sua emergência como concepções explícitas. Eles se oferecem como idéias subjacentes às hipóteses e teorias que podem ser verbalizadas pelos alunos.

Quando os aprendizes são adultos trabalhadores, migrantes sertanejos em sua maioria, a expressão de conhecimentos espontâneos assume matizes singulares. Primeiro porque exigem a superação do recolhimento causado pelas relações opressivas em que o aluno costuma tomar parte. Além disso, no entanto, devemos considerar que o encontro dos saberes prévios do aluno adulto com os códigos letrados corresponde a um confronto entre modos de pensamento e expressão característicos de formações culturais distintas. Sendo assim, os conflitos inerentes a toda situação de aprendizagem assumem o caráter de um embate cultural.

As concepções sobre o relacionamento entre os conhecimentos escolares e as perspectivas do aluno adulto variam entre as correntes acadêmicas que participam do debate sobre a divulgação da cultura erudita às classes populares (Beisiegel, 1982; Bosi, 2003).

Em um extremo estão as tendências para as quais a incorporação das massas à civilização exigiria uma adoção passiva dos padrões que lhes são oferecidos. Em uma escola para adultos que estivesse alinhada a essa postura colonizadora, a aprendizagem formal corresponderia a uma ruptura com as formações mais precoces do aluno e sua incorporação por uma cultura dominante. Assim concebida, a educação popular assumiria um viés ideológico de controle social. E os esforços do educador se alinhariam à postura do erudito que ignora as manifestações da cultura popular.

Em um sítio antagônico, estaria uma escola imobilizada pelo encantamento com os saberes e as práticas do povo. Então repetiriam-se os feitos das tendências de divulgação da cultura que proferem uma exaltação das manifestações populares,

depositando no exotismo de sua sabedoria a esperança de salvação da humanidade. Uma escola pautada por essa visão romântica arriscaria precipitar sua prática em atitudes demagógico-populistas. O currículo correria o risco de empobrecimento. E a simpatia que pudesse haver pelo povo então se travestiria de uma comunidade falseada.

A oposição radical entre essas correntes é apenas aparente. Ambas estão fundadas em uma concepção da educação como a construção de um campo de leituras uniformes do mundo. Em um caso, o apagamento das diferenças se daria pela assimilação de sujeitos que, assim, abririam mão de sua herança cultural; no outro, o cancelamento do diverso se daria pela manutenção de uma cultura de origem que, sem interação com outras expressões, seria mantida separada (Berry, 2004). A implicação didática dessas orientações seria o cancelamento dos conhecimentos espontâneos dos alunos como apoio à aprendizagem formal. Enquanto o primeiro modelo subentende sua superação, o segundo pressupõe sua preservação. O alinhamento a alguma dessas tendências opera uma separação radical entre o popular e o erudito, o rural e o urbano. Esse afastamento do campo de contradições entre os distintos impede pensar a educação como transformação.

Um dos propósitos da educação da pessoa adulta é propiciar a aquisição de conhecimentos e práticas discursivas exigidos para a sobrevivência e a mobilidade social na cidade. Com essa finalidade, seria em vão o resgate da cultura original, assim como não se faz necessário um abandono dos saberes espontâneos. A vida do aluno adulto na sociedade urbana está lançada em interfaces culturais de onde emergem as necessidades de sua vida atual. Quando a escola é capaz de operar nesse terreno, o mundo por ela abordado mais se aproxima do mundo tal como tem sido vivido pelos estudantes.

Afirmar a educação como embate cultural nada tem a ver com a reprodução, em uma sala de aula, dos conflitos tais como costumam dar-se em outras esferas da cidade. Nesse caso, a escola correria o risco de converter-se em uma instância adicional de invisibilidade do trabalhador pertencente às classes populares. O confronto, como instrumento pedagógico, equivale a condições nas quais os conhecimentos espontâneos e escolares podem ser postos como perspectivas em tensão.

Houve uma noite em que entreguei aos alunos do Supletivo um texto sobre o tatu-bola-do-nordeste, animal ameaçado de extinção por motivos diversos, entre eles a caça. Eu planejava acompanhar os alunos na leitura do texto, a fim de compreendermos as razões do iminente desaparecimento daquela espécie conhecida de muitos deles. O percurso imaginado não alçou longo vôo. Um aluno pernambucano interveio:

Esse texto só não fala por que as pessoas têm que caçar o tatu... olha, professor, não é por mal não, mas vai lá pra ver se tinha jeito de não fazer isso.

É possível que, não fosse esse comentário, nosso trabalho tivesse se ocupado com a estrutura interna do texto, aderido passivamente a um olhar unívoco relativo à preservação do patrimônio natural da caatinga. Teríamos, então, corrido o risco de endossar o coro de culpabilização do sertanejo pela extinção do animal e de passar ao largo da experiência dos alunos. O conteúdo do texto dificilmente seria legitimado.

Essa situação levou-me de volta ao material entregue aos alunos. Agora ficava evidente o conteúdo ideológico que estivera obscuro: o homem da caatinga era apresentado como o perseguidor implacável de um animal indefeso e os biólogos responsáveis por sua preservação como cidadãos benfeitores prontos a salvá-lo. Eu, que pretendia ensinar algo sobre a interpretação do texto, fui surpreendido por suas

possibilidades simbólicas e aprendi, mais uma vez nesta vida, sobre a naturalização dos discursos.

A advertência feita pelo aluno revelou o reconhecimento de si mesmo como sujeito oculto daquela história. Ele empreendeu a leitura de seu mundo familiar a partir de códigos tipicamente letrados, como a interpretação do texto e a compreensão do conceito de extinção. Assim operando, acabou por decodificar a cultura dominante e desvendar uma determinada perspectiva assumida pelo homem urbano sobre as práticas sertanejas. Ele também aprendera sobre os prejuízos gerados em larga escala por uma prática miúda, transferindo o olhar restrito à experiência concreta para um sistema mais abrangente, que a inclui, mas a ultrapassa. O problema do tatu-bola-do-nordeste envolve a extinção e a fome, a ciência e o povo.

A convocação das concepções espontâneas dos alunos à sala de aula nada tem a ver com a postura relativista de um professor afeito ao culturalismo. Nesse caso, abriríamos mão do que pudessem ser os objetivos da disciplina em nome de um agregado de concepções tornadas igualmente válidas no contexto de nosso encontro. Também nos distanciaríamos da expectativa do aluno que busca instrumentos para viver em uma sociedade científica. O chamado às idéias e teorias dos alunos aqui se destinam a conversas com finalidades pedagógicas pré-estabelecidas pelo educador. Analogamente às relações de poder envolvidas nos processos de letramento, há algum grau de etnocentrismo contido no “letramento científico”.

Em nossa participação como educador de adultos, desejaríamos fazer transparecer uma ciência que consiste no produto de um grupo social determinado, orientado por motivos e finalidades específicos, sendo portanto uma construção histórica. Sua existência deve-se aos homens e não a uma racionalidade que estivesse inscrita nas coisas e à qual apenas a ciência pudesse ter acesso, como adverte Marilena Chauí

(1982). Essa ideologia dominante investe o saber científico de uma autoridade e um prestígio tais que o afastam do povo. Ficaríamos satisfeitos se contribuíssemos para o despojamento da ciência de um caráter pretensamente natural, definitivo e desprovido de passado ou futuro. E a afirmássemos como um bem inconcluso que, para usar palavras de Ecléa Bosi (2000), não se presta a meras assimilações, senão ao esforço comum de todos os homens.

Somos sabedores dos limites relativos a uma ação desse quilate em uma sociedade capitalizada e estruturada sobre a divisão de classes. As marcas deixadas pela espoliação e pela segregação não se desmancham mediante um estalo. Algumas vezes não se desmancham mediante muitos estalos. Cremos, no entanto, que pela abertura de canais de comunicação da ciência com as classes populares, temos contribuído para afirmá-la como signo que se presta à luta social.

Na dialética entre conhecimentos espontâneos e escolares, a afluência de elementos da cultura sertaneja à escola é acompanhada pela visita dos saberes escolares ao sertão.

Certa vez, no laboratório de Ciências, realizamos um experimento que simulava a formação das chuvas. Ele permitiu a uma aluna, por sinal belo-campense, aprender a transformação física do vapor em gotas d'água. Ela alcançou uma nova compreensão sobre a seca em sua região e, a partir dela, reinterpreto a lembrança do pai agricultor:

Eu sempre via meu pai queimando o mato e subia aquela fumaça preta. Aí passava uns dias e chovia. Eu achava que aquela fumaça é que tinha feito chover. E eu nunca entendi porque teve umas vezes que ele queimou e não choveu.⁴

⁴ Dias depois da aula, pedi que essa aluna narrasse novamente o que contara, fala que gravei e aqui transcrevo. Deu-se o mesmo com a próxima fala destacada do corpo do texto.

Em outra ocasião, novamente a compreensão da formação das chuvas levou uma aluna, também do interior baiano, a observar: “então, aquela história de que chove por que São Pedro está passando o rodo não é mesmo verdade!”.

Outro assunto que temos estudado é o ciclo de vida das plantas. Durante uma aula em que colhíamos os resultados do plantio de sementes de girassol em diferentes condições de umidade e luminosidade, uma aluna contou sobre a infância no sertão baiano:

Quando eu era pequena, meu pai colocava eu e minha irmã pra peneirar o feijão. Como era muito trabalho, muito feijão, a gente jogava bem pro alto que era pra uma parte cair no chão e não ter que peneirar tanto. E depois, a gente cobria com terra o que caiu pra fora pro meu pai não ver. Mas um dia choveu e nasceu um monte de pés de feijão. Eu e minha irmã levamos uma surra. E mais pra frente a gente continuou fazendo a mesma coisa, mas a gente já sabia... lá, as pessoas rezavam pra chover, e ficava nós duas torcendo quietas pra não chover.

Em outra circunstância, discutíamos os ciclos de vida dos seres vivos. Diante da constatação de que um animal só pode surgir a partir de outros iguais a ele, um aluno cearense apresentou um problema que, sendo assim, o intrigava: próximo à sua casa havia um açude que secava e, quando tornava a encher com água da chuva, tinha peixes em seu interior. Ele agora perguntava como aquilo era possível. Devolvi a pergunta. Ele respondeu, com algum distanciamento, que as pessoas do lugar diziam que os peixes vinham pela chuva⁵.

Se esses encontros entre o senso comum e o conhecimento escolar são capazes de surpreender o leitor escolarizado, possivelmente acadêmico ou educador, igualmente

⁵ Esse fenômeno ocorre porque os ovos de algumas espécies de peixes são capazes de manter-se na ausência de água. Permanecem em estado latente, apenas eclodindo quando as condições do ambiente tornam-se favoráveis à vida do filhote. Em algumas regiões do Nordeste brasileiro, eles são chamados “peixes da chuva”.

causaram espanto aos alunos que viram, sob novos enquadres, não somente a natureza, mas o relacionamento de gente com a natureza.

Escrevendo sobre a memória, Maurice Halbwachs (1994) sublinhou seu caráter social. Para ele, o recordar é um trabalho de reconstrução que o indivíduo realiza sobre o passado, impregnado pelos quadros sociais de referência no presente. A mobilidade de um homem entre grupos sociais, portanto, modifica sua perspectiva sobre o vivido. Alinhados a esse pensar, diríamos que a admiração expressa pelos alunos nos momentos de aprendizagem terá sido gerada por visões da vida sertaneja à luz de conhecimentos escolares. Essas situações não apenas propiciaram outra compreensão sobre o meio familiar tornado abstrato como, razão de espanto, permitiram aos alunos perceberem a si mesmos como sujeitos de um mundo letrado.

As recordações expressas pelos alunos na sala de aula não apenas informam sobre acontecimentos pregressos. Elas carregam hipóteses metacognitivas que revelam a consciência dos contrastes entre as formas de conhecimentos vinculados à escola e aos grupos de origem. A produção de sentidos pode ser favorecida pelo apoio da memória que ora consiste no exercício de uma condição letrada (Fonseca, 2001).

Passemos a palavra à Geni, aluna paraisense:

Naquela época que eu morava lá em São João eu não via, por exemplo, a importância da preservação. E hoje querem derrubar algumas árvores e eu já pedi pra não fazerem isso. Quando eu vivia lá, achava que era natural algumas coisas que hoje eu acho que é maltratar um animal. Achava que fazia parte da vida e pronto. E outra coisa que eu aprendi foi a forma de se alimentar. Eu comia todos os dias a mesma coisa e achava que estava bom⁶.

⁶ O comentário de Elcilene reflete sobre o valor histórico de alguns objetos. “Eu não dava tanto valor para algumas coisas que eu tinha lá como eu dou hoje, quando volto. Lá na Bahia, minha avó e minha mãe tinham muitos móveis antigos. Eu achava uma breguice. Hoje, que eu moro aqui em um lugar que tem muita antigüidade, que eu sei que tem história, eu chego na Bahia e acho a coisa mais linda”.

O relacionamento do aluno adulto com as ciências é freqüentemente acompanhado pela consciência de que ela pode abrir-se a todos os homens.

* * *

O desenraizamento da cultura sertaneja, a crescente integração das áreas rurais a sistemas econômicos mais abrangentes, o êxodo rural e o ingresso do migrante em uma escola são faces da supremacia das formas de vida urbana. A difusão de projetos, valores, crenças e hábitos que compõem seu imaginário social dão forma a relações entre um centro e suas periferias. Desejaríamos que a escola pudesse contrapor, a essa ordem de globalização do imaginário, uma lógica inversa de produção cultural que estivesse apoiada nas múltiplas e descentradas referências dos cotidianos de variadas formações sociais. As espontaneidades dos diversos espaços convergiriam ao centro atual. Essa seria uma forma de luta da escola para que os sujeitos não apenas aderissem automaticamente a conhecimentos e comportamentos coletivos generalizados, mas que fossem capazes de perceber as singularidades de seus modos de ser como partes integrantes de um imaginário global (Ferrara, 1994).

Quando elaborou a noção de enraizamento, Simone Weil (1996) não pressupôs, como sua condição, o isolamento da produção cultural de uma coletividade. Inversamente, destacou que as trocas de influências e a multiplicação de contatos entre as formações sociais podem tornar mais vigorosas suas raízes caso esses encontros afirmem, aos homens envolvidos, a originalidade dos grupos diversos. O ato de educar promove enraizamento quando participa de uma globalização pelo avesso, quando engaja a cultura do aluno em um compromisso de todos os homens. Novamente

recorrendo à Ecléa Bosi (2000), diríamos que a luta do aluno adulto pelo direito à ciência já é, ela mesma, fonte de cultura.

A aprendizagem e o enraizamento do estudante adulto na cidade exigem condições políticas. O ingresso do aluno em campos intersubjetivos toma parte nas estratégias pedagógicas, ao mesmo tempo em que as situações de aprendizagem promovem experiências de outros homens.

Assim considerando, afastaríamos-nos de uma concepção da cultura como um bem que alguns homens possuem, outros não. Essa visão reificada faz com que a condição do homem culto seja tomada como decorrência de uma herança ou do consumo de um produto da civilização que lhe chegasse pronto ao desfrute. Desejaríamos que o aluno adulto não se dirigisse à escola como quem está prestes a adquirir uma mercadoria; mas que fosse à escola para tomar parte no trabalho de produção cultural (Bosi, 1997).

A luta pelo acesso das classes populares à educação, inclusive dos adultos que não puderam experimentá-la na idade regular, não equivale a um protesto pela universalidade do acesso aos bens culturais que alguns poucos produzem, mas à reivindicação da participação de todos os homens em sua construção.

4. Espaço informal

Para diversos alunos do Supletivo, a frequência à escola não se restringe aos encontros pedagógicos com os professores. Uma vida social se desenha mediante a estada noturna no espaço do colégio.

No discurso proferido na cerimônia de sua formatura, uma aluna fez emocionada menção aos momentos diários em que chegava à escola e era recebida pelos porteiros que perguntavam como teria sido seu dia.

Adentrando a escola, tem chamado a atenção o usufruto da estrutura e de alguns serviços por parte dos alunos. Aproveitam a biblioteca para estudar e emprestar livros, utilizam as salas de informática, conversam nos pátios e nas alamedas, namoram sentados nas muretas dos canteiros e jogam um futebol semanal.

Os alunos também dispõem dos coordenadores pedagógicos para trocar idéias sobre situações que, da sala de aula à vida profissional ou conjugal, possam interferir sobre os estudos. Não são exíguas as pautas: alunos cujos ganhos não bastam à condução, cujas roupas não protegem contra o frio, cujas jornadas de trabalho avançam sobre o horário escolar e cujos filhos não têm onde ficar no período noturno; alunos desempregados, estafados, vitimados pela violência conjugal, vicinal ou patronal. Alguns estudantes têm sido encaminhados a serviços de atendimento psicológico aos quais dificilmente teriam acesso não fossem as orientações dos coordenadores.

Há ainda outros espaços que esses estudantes têm aproveitado. Um representante da pastoral promove excursões e aulas de teatro. Uma advogada presta serviços voluntários de orientação jurídica. Há quem a procure para tratar de impasses matrimoniais e trabalhistas, enquanto outros dão a entender que mais precisam de uma amiga do que de uma advogada. Uma orientadora vocacional tem ajudado aqueles que estejam prestes a se formar a pensar em caminhos de busca de novos empregos. Mais informalmente, eu mesmo, professor de Ciências, já fui diversas vezes procurado para, quem sabe, tirar dúvidas dos alunos referentes à vida sexual: o uso de um anticoncepcional, a puberdade dos filhos, o risco de uma gravidez indesejada.

Embora essas conversas com coordenadores, professores, advogada e orientadora vocacional possam, em alguns casos, iluminar soluções práticas aos problemas apresentados pelos alunos, não seria pelo caráter pragmático que alcançaríamos alguma compreensão sobre a centralidade da escola em suas vidas. Quando uma aluna grávida

de três meses e com fortes dores abdominais opta por deslocar-se de sua casa ao colégio em detrimento de um posto de saúde, ou quando um aluno escolhe a sala de aula para elaborar o luto do pai à tarde falecido, já não duvidamos que o valor da escola resida na superação do isolamento que marca a vida desses estudantes.

O cotidiano do trabalhador e a opção pelo Supletivo erguem um obstáculo à proximidade com familiares e amigos. Na escola, no entanto, abrem-se possibilidades de encontro dos alunos com gente que, a despeito de experiências singulares, traz histórias de vida e vivências do presente afinadas com as suas. Há parentes que apenas na escola conseguem se cruzar. E para diversos alunos ela consiste no único espaço de convívio social na cidade.

Nossa consideração sobre a comunidade formada pelos estudantes não poderia se desenrolar contente com as indicações estatísticas relativas à uniformidade desse grupo social. A apreensão de que a ampla maioria dos alunos é composta por trabalhadores não-qualificados, migrantes oriundos de áreas rurais, não assegura que a escola signifique a eles mesmos como espaço de experiência comunitária.

Recolhi algumas impressões de alunos a esse respeito. Primeiro, Edilsa (SJ):

À noite é o horário de ver alguém, de conversar. Principalmente pra quem trabalha em casa de família e dorme no serviço, que é um tipo de uma prisão. É cansativo: você trabalha, estuda, chega em casa tarde da noite, então diz: “ai, eu vou desistir porque não está dando”. Mas na escola, conversando com as pessoas, isso muda. Eu mesma, vou dormir à 1 hora da manhã e acordo às 5h30. E outro dia eu conversei com uma colega que eu nunca tinha conversado e ela me disse: “nossa, eu acordo às 4 da manhã e durmo nesse mesmo horário”. Fernando, meu sono passou!

E sua xará tremedalense:

Se não fosse a escola, eu já teria morrido sufocada. Dia que eu não venho pra escola eu me sinto mal. Na escola você vê as dificuldades dos outros e fala: “como você é parecido comigo”. E você conversa e vê que a pessoa também é diferente: uns não têm tantas dificuldades como você e reclamam; outros têm mais dificuldade e levam a vida num sorriso.

Valmiro com a palavra:

Com as pessoas que têm uma história parecida, a gente é mais aberto pra poder discutir, falar, conhecer, conversar. Não que as outras pessoas não têm importância. Mas eu me dou melhor com quem fala a minha língua, com quem tem uma situação no mesmo barco.

E Denilson:

Na minha primeira noite na escola a gente se apresentou. E parecia que as pessoas foram selecionadas. Todas as pessoas perderam muito tempo sem estudar. E você vê que tem muitos conterrâneos. E por ser nordestino a gente já conhece o que essas pessoas passaram e o que estão passando aqui. São pessoas que qualquer coisa que eu for falar vão entender. A gente fica falando como aqui é bom e como lá é bom.

Esses momentos em que os alunos reúnem-se podem anteceder o horário das aulas e preencher os intervalos. São as horas das conversas sobre o lugar de origem, a família, os amigos, o forró, o futebol, o trabalho e a escola. E o sentimento de estar junto a alguém cuja trajetória se assemelha à sua pode estender-se, assim almejamos, à sala de aula.

Quem explica é Denilson:

Um dia fizemos uma atividade de escrever a nossa história e depois ler pra um colega. E depois você ouvia e ficava sabendo a trajetória do colega, como foi e como está sendo. Se não fosse a escola, ninguém ia ficar sabendo os motivos da pessoa estar aqui.

A participação escolar aponta para uma comunidade de destino. Segundo Ecléa Bosi (1995), ela envolve o sofrimento irreversível de uma condição humana que também é a do outro. No caso desses alunos, ela está fundada sobre a origem comum e a migração, mas se estende à condição de trabalhadores e estudantes.

O destino, no uso que fazemos da expressão, envolve a opressão e o rebaixamento. No entanto, para além das fatalidades, destino pode significar uma ação decidida a interromper uma condição social (Gonçalves Filho, 2003). Tomando esse sentido alargado, uma comunidade de destino pode edificar-se por meio do sofrimento e da impotência, mas também pela alegria proporcionada por iniciativas conscientemente deliberadas. Pode decorrer da condição de trabalhadores migrantes pertencentes às classes populares mas, igualmente, de sua condição de estudantes. Em um caso ou em outro, a experiência de uma comunidade de destino vem da convivência em situações promotoras de alterações das condições de existência.

As falas dos alunos do Supletivo deixam claras as transformações que podem ser promovidas pelo olhar e pela escuta de quem é capaz de compreendê-los, porque têm vivido, em primeira pessoa, os mesmos fardos sociais.

5. Identidades de fronteira

Segundo nossa abordagem, o cotidiano dos alunos no Supletivo envolve, ou ao menos pode envolver, duas dimensões diferenciadas de participação: a sala de aula, em companhia dos professores, e os momentos de encontros informais com outros estudantes. Tratando das concepções de educação popular e do conceito de cultura que têm nos orientado – e, esperamos, possa ter estado presente em nossas ações como educador –, valorizamos os confrontos culturais como instrumento pedagógico e

exercício político. Em outra esfera escolar, dissemos que a convivência entre os alunos corresponde ao ingresso em uma comunidade de destino.

Entendendo que a escola seja assim experimentada por muitos estudantes, diremos que ela se constitui como esfera urbana aberta à expressão de códigos, percepções, intuições e juízos dos trabalhadores em contextos disciplinados. Ela também proporciona a partilha de experiências de afastamento da escola regular, da migração e do trabalho manual que permeiam as responsabilidades, as angústias e as esperanças dos estudantes. A condição de aluno adulto pode representar a morada em um lugar de cultivo daquilo que Simmel chamou de cultura subjetiva.

Se a posição de rebaixamento ocupada pelos oprimidos em relações desiguais pode inscrever-se na subjetividade, também pode sê-lo o lugar da igualdade diante do outro. Uma escola pode representar um foco de resistência política na cidade: suas noites contribuem para a correção das relações distorcidas que se dão à luz do dia.

A identidade do aluno adulto está fundada sobre uma comunidade com outros estudantes e, simultaneamente, sobre os contrastes com a cultura escolar. Portanto, sua construção está fundada em um território de fronteiras culturais. E dificilmente poderia se dar sem abalar aqueles que co-habitam esse torrão. Por exemplo, um professor nativo, bicho urbano e escolarizado: alguém como eu (Frochtengarten, 2007).

A presença de migrantes sertanejos pertencentes às classes pobres é parte do cenário paulistano. Por isso, a participação no Supletivo não foi como a revelação de uma realidade antes impensada. Ela provocou o estranhamento de quadros sociais já assimilados e um dia tomados como arcabouço natural da existência. Ensinou o quão desconhecido pode ser o familiar.

Uma vida toda ela transcorrida em uma mesma cidade arrisca transformá-la em realidade despercebida. A visão acostumada não mais se deixa interceptar pela

paisagem e pelas figuras humanas nela dispostas. Em suas andanças, o corpo reproduz mecanismos motores tornados habituais, articulados às imagens de um mundo físico trivial. Os acontecimentos cotidianos assumem sentidos definitivos, apresentados e reapresentados à consciência em formas consolidadas a despeito das experiências. A familiaridade arrisca tornar inabalável o olhar.

O sabor experimentado pela jornada ao sertão revelou que a viagem começara anos antes. O desequilíbrio causado pelo contato escolar com migrantes sertanejos já haviam gerado sobre mim alguns dos efeitos vividos por um viajante. O mergulho em um universo material e simbólico distinto pode fazê-lo alcançar novos entendimentos do mundo familiar, assim como uma mirada ao infinito permite, à vista cansada, recobrar a capacidade de focar nuances onde apenas via borrões. E assim a jornada se desdobra para um estranhamento do próprio mundo e de si mesmo. Tal experiência guarda afinidades com aquela que, para Lévi-Strauss (2004), é a do etnógrafo: um homem que, tocado pelo outro, jamais tornará a sentir-se em casa onde quer que venha a estar. Ou, nas palavras de José Moura Gonçalves Filho (2003), o deslocamento é acompanhado por um descolamento do ponto de vista.

A habitação da perspectiva dos estudantes conduziu-me a uma outra cidade que existe na minha, a um outro mundo que existe no meu e a dimensões estranhas de mim mesmo. Julia Kristeva (1994) escreve que o estrangeiro é sempre o outro; mas um outro que também vive dentro de mim, face oculta de minha identidade. O estrangeiro oferece apoio à transcendência do nativo, de modo que já não há como sentir-se em casa dentro de si mesmo.

A disponibilidade para sofrer os enigmas e as perturbações geradas pela tensão cultural é uma competência para educar adultos. Ela não decorre de um esforço voluntarioso, posto em prática em nome de uma causa externa. Resulta da experiência

que pega desavisado o educador principiante e se desdobra vertiginosamente até que ele se perceba no centro de um processo de mútua aculturação.

Na companhia duradoura dos alunos do Supletivo, vivi a recorrente experiência de não compreender e não ser compreendido por aqueles com quem eu convivia. A habitação desse território ao qual pertença e não pertença conferiu-me uma prova da vivência que, afinal, é a do migrante. E assim, a sala de aula converteu-se em um mundo onde somos todos nativos e estrangeiros. E o mundo tornou-se comum.

Capítulo IV

Até quando?

Ao nos aproximarmos da participação de alguns sertanejos nas sociedades rurais e em uma escola paulistana, reunimos elementos para, finalmente, discutir as interferências da experiência estudantil sobre seus projetos de futuro. Mais especialmente, esperamos alcançar alguma compreensão sobre aquilo que a identidade de estudantes pode estar anunciando aos rumos da migração.

1. “Mudar de vida”

Durante os grupos de conversa com os alunos tremedalenses, belo-campenses e paraisenses, tivemos dificuldades em promover discussões sobre as razões que os trouxeram de volta à escola. Quando indagados a esse respeito, logo se estabelece um consenso aparente quanto à necessidade de “mudar de vida”. Embora o sentido dessa expressão seja vago o bastante para circunscrever projetos amplamente diversos, ela faz invariável referência ao desejo de conquista de empregos qualificados e, mais amplamente, de mobilidade social. Portanto, os motivos mais imediatos para o retorno desses sertanejos à escola habitam a mesma esfera econômica que promoveu sua saída das áreas rurais onde dificilmente poderiam “mudar de vida”.

Essa representação coloca a escola em um plano de continuidade ao da migração, fazendo-a corresponder a um instrumento de efetivação de suas promessas¹.

¹ Apenas três alunos do Supletivo que participaram dessa pesquisa têm filhos. Dois deles disseram que a necessidade de acompanhá-los em suas vidas escolares contribuiu para seus retornos às salas de aula. Disse Ana: “Meu filho trazia o caderno e eu não sabia se ele fez a lição. E agora, eu falei pra ele hoje mesmo: ‘eu já sei ver o que está errado’. E agora eu estudo não só por causa dele”. Para esses alunos que atribuem a retomada dos estudos aos filhos, a vida escolar é como uma tradição por refluxo.

O transcorrer da participação desses alunos no Supletivo tem gerado mudanças em seus modos de vida. Elas operam em campos diversos daqueles aos quais se estendiam suas expectativas iniciais.

Comecemos ouvindo Valmiro:

Muitos acham que o estudo é só pro lado profissional. Hoje eu vejo que não é só isso. Minha vida mudou, sinceramente. Meu modo de pensar, até de andar. Minha postura na rua e a coragem de falar. Se eu tiver que conversar com o chefe, chego mais confiante, sem tanta timidez. Tenho a coragem de saber que posso falar. (...)

Eu sou uma pessoa muito crítica. Acho que isso mudou depois da escola. Não sei se a crítica é pro bem. Mas sou muito crítico na defesa das pessoas. Não posso ver pessoas exploradas porque não têm vocabulário.

E Edilsa (T):

Eu, quando entrei na escola, era muito tímida. Tímida, tímida, tímida. Olhava pro chão. Na escola eu fui me soltando. Comecei a participar das aulas de teatro. E hoje em dia, mesmo falando muito errado, não tenho vergonha de errar. A gente aprende a conversar. Antes de ir pro colégio eu tinha medo de falar, de olhar. Hoje eu aprendi a entrar e sair nos lugares, a conviver com a sociedade. Depois que terminar os estudos, vou fazer algum curso. Porque senão eu ia ter que deixar de dizer “eu sou estudante”. Quando a gente fala isso, se sente diferente.

A percepção desses alunos é de que a passagem pela escola transformou traços de suas personalidades, assim lhes permitindo portar-se de novas maneiras diante do outro. A “coragem de saber” que é possível fazer uso da palavra, como disse Valmiro, tem colaborado para desfazer o retraimento político do oprimido que, assimilado, exaspera o que possa haver de timidez.

Diz Ana:

Eu evitava encontrar pessoas que eu achava que podiam saber mais que eu. Chegava numa loja, ia perguntar alguma coisa e ficava sem jeito de falar errado. Porque na Bahia eu conhecia todo mundo do povoado, eram iguais a mim. E lá eu não tinha timidez. Mas agora já estou melhor.

O espírito de quem passa a experimentar-se como alguém autorizado a aparecer diante do outro ganha traduções no corpo que anda, conversa, olha, dramatiza, transita de um lugar a outro. O ânimo da voz e dos gestos propicia formas inéditas de estar na cidade.

Essas não são transformações espontaneamente geradas pela insistente permanência na paisagem urbana; não foram promovidas pela participação no trabalho ou na vizinhança. Os alunos localizam precisamente seu nascedouro na escola.

É o que conta Alceu:

Quando a gente faz trabalho em grupo, entra em contato um com o outro. Aprende a dar a idéia da gente e respeitar a idéia do outro. Às vezes, a gente fala uma coisa que está certa e o outro tem a outra parte. Isso eu aprendi no colégio. E se eu encontrar alguém, já estou mais adaptado pra conversar.

E o que diz Geni:

Tem muita coisa que a escola muda no nosso pensamento, no nosso comportamento e que na matéria não está escrito que é pra vocês ensinarem isso aos alunos. Mas cada um passa alguma coisa.

Adailton observa:

Eu pensava tudo diferente. Na escola eu aprendi a não fazer antecipação de pensamento em relação às pessoas, procurar estudar melhor a pessoa pra depois julgar alguma coisa. Nesse último semestre nós discutimos um texto que falava mais ou menos sobre isso.

Outra vez com Valmiro:

Eu tinha outro ponto de vista quanto aos índios. Mas depois que eu conheci, hoje eu me sensibilizo quando ouço falar da situação dos índios. Você acredita? Eu fico emocionado quando vejo. Ignorante eu sou até hoje, mas aprendi a ser outro Valmiro.

As mudanças de perspectivas que esses alunos reconhecem em si mesmos foram geradas pelo encontro com gente. Isso nada tem a ver com a proximidade física de quem estivesse engessado por estereótipos e preconceitos, ou impedido por alguma desigualdade naturalizada e intransponível. Os encontros são situações onde há liberdade para sofrer as palavras e as ações dos outros. E a participação nessa modalidade de relações tem ensinado sobre o caráter imprevisível das transformações geradas pela experiência de gente.

Finalmente, nossa consideração das mudanças atribuídas pelos alunos à passagem pela escola se ressentiria caso deixássemos de abordar seus relacionamentos com alguns espaços da cidade.

Dissemos que o trabalho pedagógico realizado no Supletivo diversas vezes extrapola os limites físicos da escola e nos transporta para espaços culturais da cidade de São Paulo. Independente do grau de relacionamento que esses passeios a cinemas, teatros, museus e parques possam assumir com os conteúdos pedagógicos, eles oferecem oportunidades para que os alunos transitem pela cidade, ampliem suas opções de lazer, entrem em contato com diferentes linguagens e enriqueçam suas experiências estéticas (Alvares, 2006). Enfim, essas propostas de saídas da escola permitem que os alunos conheçam modalidades de participação urbana nada comuns em seus cotidianos.

Essas iniciativas são relevantes para estudantes que enfrentam toda sorte de empecilhos ao lazer e à cultura na metrópole. Seu acesso é impedido pela já referida falta de tempo, esbarra na inacessibilidade às informações sobre os equipamentos culturais e é refreado pelo pressuposto de que seu usufruto será oneroso. Esses fatores

confirmam o afastamento de práticas culturais que já não fazem parte de seus repertórios.

Nunca esqueci de um antigo comercial cuja intenção era atrair anunciantes para as salas de cinema da cidade. Nele, uma pessoa convida seu interlocutor para ir ao cinema. Ele não compreende, não faz idéia do que possa ser o dito lugar. A primeira se esforça: gesticula, explica, faz alusão à tela branca, à escuridão, à pipoca, repete pausadamente: “ci-ne-ma”. Nada, o outro nunca ouviu falar. Finalmente, a voz em *off* do locutor, como alguém que tivesse acabado de demonstrar a popularidade do cinema e, logo, a eficiência de sua mídia, pergunta ao espectador se algum dia viu essa cena. Ao longo da participação no Supletivo, muitas vezes acompanhamos alunos em suas primeiras jornadas não apenas a cinemas como a outros espaços. Certa feita, fascinado pela inédita experiência, um aluno perguntou à professora que o acompanhava se aquilo acontecia todos os dias e como ela fizera para que tivessem chegado bem na hora em que o filme iria começar. Definitivamente, educadores de adultos não fazem parte do público-alvo daquela campanha publicitária. Corremos o risco de não entendê-la.

Os convites para as saídas pela cidade têm grande receptividade entre os alunos, muitos dos quais dependem da escola para realizá-las. Esses passeios já levaram gente, que jamais havia saído das imediações do lugar onde trabalha e estuda, a bairros mais distantes. E já arrancaram gente dos quartos de empregados cujas paredes confinam os finais de semana.

Com a intenção de contribuir para a satisfação dessa demanda, durante alguns semestres participei, com alguns alunos, da elaboração de um boletim mensal. O *Bom, fácil e barato* apresentava opções de cultura e lazer que julgávamos enquadrar-se nesses critérios.

Em nossos grupos de conversa pudemos recolher impressões sobre o valor da vida escolar para a participação cultural na cidade.

Disse Edilsa (T):

Eu conheci teatro e cinema com o colégio. Exposição, quando eu cheguei aqui, nunca tinha ido. Fui com o colégio. A gente, sozinho, nem procura, nem sabe que existe, nem sabe onde fica. Hoje mesmo: eu sei que tem um teatro que é de graça. Se não fosse o colégio, como eu ia ficar sabendo?

Valmiro deu outro exemplo:

Eu nunca tinha ouvido falar no que era uma biblioteca. Foi com o colégio que eu vim saber que tem uma lá perto da minha casa. Às vezes vou lá, leio. Sempre que eu tenho um tempo na saída do serviço. É a Biblioteca Cecília Meirelles².

Um dos aspectos característicos daquilo que Marc Augé (1994) define como supermodernidade é a multiplicação de espaços denominados de “não-lugares”. Eles consistem em instalações que contribuem para a circulação acelerada de pessoas e bens, são pontos de trânsito nos quais os homens não se detêm. Aeroportos, centros comerciais e estações de metrô são exemplos desses espaços da cidade que não concedem espaço à história, tampouco abrigam uma sociedade orgânica.

Esse fenômeno contemporâneo parece exacerbar-se na vivência do sertanejo para quem a cidade é toda ela um “não-lugar”. Sua paisagem é como um somatório de espaços desprovidos de sentidos, refratários à presença, vistos apenas de passagem e reduzidos a um nome, quando este pode ser lido. Não devem e não dizem respeito à sua existência.

² Dias depois da viagem, fui convidado por esse aluno à sua casa paulistana. Ele passou-me o endereço e, diante de minha interrogação sobre a localização de sua rua, espantou-se: “mas professor, essa é a rua da Biblioteca Cecília Meirelles!”.

As atividades pedagógicas que convocam os alunos à cidade colaboram para sua participação em espaços tipicamente letrados da paisagem urbana. É como se o ingresso no mundo da leitura e da escrita permitisse a ocupação de uma cidade desconhecida que, diferente do “não-lugar”, presta-se à fruição, carrega alguma história e passa a habitar os diálogos em que os alunos tomam parte. Essa espécie de colonização da cidade que acompanha o letramento participa da construção da identidade de estudante:

Ana faz referência a uma excursão para Santos:

Eu já conhecia a praia. Mas quando a gente vai pra praia, só vai pra praia. E lá nós fomos no Museu de Pesca. O pessoal que vai pra praia não pensa em ir nesses lugares. E a escola me deu essa oportunidade de conhecer coisas que eu nunca pensei que ia conhecer um dia.

Nilda conta sobre outro passeio:

Esses dias a gente foi na exposição sobre o Darwin, lá no Masp. Se eu não tivesse no colégio, talvez estivesse lá do lado e nem ia saber que ali tinha exposição. E eu nem queria ir, mas fui. E quando cheguei lá eu vi uma exposição muito linda. Eu vi o *Homo sapiens sapiens*!

Essas aulas que se derramam para fora da escola valem como afirmativas do direito dos oprimidos à cidade. Contam como um ensino de seu caráter público.

* * *

Caso a vivência da escolarização se mantivesse na cadência dos imperativos pragmáticos que primeiro os trouxeram à escola, suas vivências dificilmente desenhariam uma identidade de estudante. A passagem pelo Supletivo, no entanto, tem sido capaz de reservar-lhes surpresas. Seus relatos evidenciam novas perspectivas e formas de encantamento diante do mundo, alargamentos dos horizontes culturais,

transformações do corpo e da voz. Não deixam dúvidas de que a participação escolar tem permitido “mudar de vida” em um sentido diverso do que imaginavam.

As percepções dos estudantes acerca de algumas mudanças sofridas por suas perspectivas e atitudes, também por suas formas de relacionamento com alguns homens e espaços da cidade, revelam sua consciência das transformações que acompanham o letramento e a socialização promovidos pela escola.

Quanto às expectativas iniciais de que o diploma escolar permitirá abraçar novos postos de trabalho, precisaríamos conhecer as trajetórias daqueles que já se formaram. Nossos saberes a esse respeito, porém, são esparsos. A instabilidade dos arranjos cotidianos, especialmente mudanças de emprego e residência, tem dificultado o contato da escola com seus ex-alunos, impedindo uma rigorosa aferição dos rumos de suas histórias. Notícias a seu respeito nos chegam por atuais alunos que guardam algum vínculo com quem concluiu o curso e por ex-alunos que retornam à escola para uma visita. Sabemos que são raros os que seguem ao ensino superior e poucos os que ingressam em cursos técnicos.

Entre os alunos que freqüentavam o Supletivo em 2007, verificamos, de maneira geral, que os estudantes do ensino médio tinham profissões semelhantes às dos alfabetizandos. Eram 73% os estudantes do ciclo 1 e 51% os do ensino médio que exerciam alguma das seguintes atividades: empregada doméstica, cozinheira, babá, arrumadeira, faxineira, vigilante, guarda de segurança, guarda de rua, porteiro, zelador, caseiro ou motorista particular. Essa diferença, aparentemente significativa, é atenuada pelo fato da função de empregada doméstica ser predominante entre as mulheres. E enquanto o ciclo 1 tinha 79% de alunas, esse número era de 63% no ensino médio.

Embora houvesse semelhanças entre as profissões dos alunos com graus diversos de escolaridade, os salários recebidos pelos estudantes do ensino médio eram

geralmente superiores àqueles recebidos por seus colegas do ciclo 1³. Empregadas domésticas ou babás que pouco conhecem das letras recebem salários inferiores aos que são ganhos por outras, mais escolarizadas⁴.

Finalmente, chama nossa atenção o número crescente de alunas do ensino médio que exercem a função de empregadas domésticas: em 1991 elas perfaziam 23% dos alunos; em 2003, eram 35,7%; em 2007, eram 43%. Podemos interpretar essa tendência como reflexo da difusão da cultura letrada. Ela foi assim expressa por uma aluna: “hoje em dia, até para ser empregada doméstica tem que ter o ensino médio, senão...”. Ao mesmo tempo, esses dados sugerem que a escolarização já não contribui como outrora para a mudança de profissão. Fazem crer que ampliaram-se as exigências para, como disse outra aluna, “parar de limpar o chão da casa de patrão”.

Esse cenário, carente de mais rigorosa apuração, põe a nu os mecanismos ideológicos que costumam estabelecer relações mecânicas entre o perfil socioeconômico dos sujeitos e seu nível de escolaridade. Já não podemos afirmar que a carência material é decorrente do afastamento da escola. Devemos, isto sim, inverter a ordem dos pares sutilmente arranjados pelos recursos de dominação: a escolaridade incompleta foi causada pela carência material.

3

Renda	Ciclo 1	Ensino médio
Até 1 SM	14,9%	4,5%
Mais de 1 a 2 SM	55,3%	46,6%
Mais de 2 a 3 SM	21,3%	35,2%
Mais de 3 a 4 SM	4,3%	8%
Mais de 4 SM	4,2%	5,7%

Tabela 1: Renda líquida mensal dos estudantes em salários mínimos (SM)

⁴ Há empregadas domésticas contratadas por famílias que vivem em mansões próximas à escola, outras cujos patrões têm mais baixos poderes aquisitivos. Mudam também as funções. Durante a passagem pelo Supletivo, conheci alunas que faziam serviços simples como lavar, passar e limpar, e outras que eram responsáveis pela coordenação de equipes formadas por cozinheira, copeira, passadeira e arrumadeira.

Tomando como referência o grupo de alunos com quem temos caminhado durante este escrito, os mais imediatos e perceptíveis benefícios gerados pela experiência escolar vivem no campo político. Até aqui, a condição de estudantes tem confirmado as condições econômicas já proporcionadas pela migração e feito novas promessas de conquista nessa esfera.

2. Olhares letrados sobre o sertão

As transformações que têm permitido aos alunos estarem diante de outros homens e se situarem na cidade de modos diferenciados também oferecem novos ângulos de seu entorno biográfico. O ponto de vista do migrante ora tornado estudante promove releituras dos quadros sociais sertanejos sob um espectro da condição letrada.

Diz Adailton:

Um agricultor precisa do estudo para aprender o que vai usar nas plantações. Só que lá, eles têm em mente que não têm necessidade de estudo. Mas não é que não têm necessidade. Informação, o máximo que vier, é bem vindo. Só que lá, você fala pra uma criança estudar, eles falam: “eu vou estudar pra trabalhar na roça?”. Eu vim pra São Paulo e fiquei mais vivido. E essa mudança desperta os conhecimentos. Acho que, quando tinha lá meus quinze anos, eu pensava isso que eles pensam. Mas quando eu vou lá, tenho oportunidade, eu converso com os que pensam como eu pensava. Mas, na última vez, eles falaram que eu só falava em escola, escola, escola...

Edilsa fala sobre Tremedal:

Os conhecimentos nossos eram aqueles do dia-a-dia: plantar, colher, se alimentar daquilo que colheu, limpar a casa e lavar as roupas. Era vida de agricultor que sabe plantar pra sobreviver. Mas as pessoas de lá deviam conhecer coisas que ainda não conhecem. Mas lá não existe isso de pegar um livro pra ler.

A experiência do letramento como ampliação dos horizontes muitas vezes tem sido traduzida mediante a afirmação reversa de que o analfabetismo corresponde a uma espécie de cegueira. As práticas de leitura e escrita são vividas pelos alunos como uma revelação de necessidades do espírito humano que, assim como clamavam do seu interior, possivelmente rogem, ainda que latentes, desde o mundo interno de todos os homens.

Essa suspeita, que geralmente paira sobre as impressões desses alunos, mexe nas imagens que eles trazem da região onde viveram. Ela passa a equivaler a um lugar onde a demanda pelas letras muitas vezes não pôde emergir – se emergiu não foi contemplada – e onde sua experiência escolar carece de comunidade. O letramento tem sido gerador de algum afastamento dos quadros sociais sertanejos.

Ao longo da trajetória culminante nesse escrito, tivemos indícios de diversas formas de vinculação dos alunos a seus grupos originais. Os afetos relativos aos familiares e às casas, às quais muitos ainda se referem como suas, pulsam na preocupação com os pais, no desejo de notícias do cotidiano rural, no sofrimento gerado pela saudade e nas viagens ao lugar de origem, sempre em menor número do que gostariam. Na esfera econômica, a ligação com os grupos familiares se estabelece pela remessa de parte dos rendimentos aos pais, fazendo viver resquícios da economia familiar onde já não há unidade social.

A experiência de algum grau de afastamento dos alunos em relação aos quadros sertanejos não é consequência de uma formação escolar rara entre sua gente. Ela decorre das escassas oportunidades de práticas letradas nas áreas rurais. Nas regiões onde estive, são exíguas as atividades de trabalho que façam uso da leitura e da escrita, assim como o são os empregos para analfabetos na cidade. Em uma sociedade onde o direito universal à educação ainda não efetivou-se, as inserções de uns e de outros dependeriam

de políticas públicas interessadas na participação dos grupos minoritários nas formações sociais onde vivem. Assim como uma escola pode apoiar a enxertia do migrante sertanejo na cidade, alguns casos de ex-alunos do Supletivo que regressaram ao sertão salientam a riqueza do hibridismo cultural.

Dos sete ex-alunos que reencontrei durante a viagem, todos disseram ter voltado aos lugares de origem devido à dificuldade de arranjar empregos que trouxessem alternativas às atividades de empregados domésticos. Nenhum pensava em voltar a São Paulo. Três deles viviam nas áreas urbanas de seus municípios: dois irmãos abriram uma padaria e uma moça trabalhava em um salão de beleza e. Os demais, dois homens e duas mulheres, viviam na zona rural: três deles trabalhavam como agentes de saúde e uma tornou-se professora.

Os agentes de saúde contaram sobre seu trabalho. Narraram os desafios de ensinar hábitos de higiene bucal aos mais velhos sertanejos e de convencê-los sobre o poder curativo de determinados medicamentos; discorreram sobre seus esforços em fazer com que a população das áreas rurais comunique a presença de ratos mortos, medida necessária ao controle da peste bubônica por ora erradicada; explicaram as razões da redução da incidência da doença de Chagas e contaram os problemas de contaminação das fontes de abastecimento de água de Belo Campo, causada pela construção de fossas próximas aos poços de captação. Suas explicações traziam implícitos os conhecimentos sobre a poluição do solo, os ciclos de vida dos parasitas, suas formas de contágio e profilaxia. Enfim, temas que um dia ocuparam-nos no Supletivo.

A ex-aluna que é professora estava prestes a concluir um curso de Licenciatura em Biologia, parte dele presencial, outra à distância. A certa altura de nossa conversa, perguntei de que maneira a experiência no Supletivo havia influenciado sua condição de

estudante universitária e professora. Ela contou algumas passagens que vale a pena reproduzir.

A prova escrita para o ingresso na faculdade foi acompanhada por uma funcionária que, segundo disse nossa ex-aluna, tinha a incumbência de sanar eventuais dúvidas dos candidatos. Essa pessoa teria se surpreendido quando a moça com quem agora eu conversava entregou sua redação sem ter solicitado qualquer auxílio. Ela então me perguntou: “mas como eu podia pedir ajuda se era pra escrever a minha opinião?”.

Lapidando seu trabalho como educadora, ela também mencionou práticas que atribui à passagem pelo Supletivo. Contou sobre algumas estratégias pedagógicas e seus métodos de avaliação continuada. A primeira atividade que propôs como professora está de tal maneira aderida à memória que, enquanto a descrevia, punha-se maravilhada com os desenhos de observações de árvores feitos pelos alunos. Ao mesmo tempo, era como se melhor compreendesse os porquês das condutas de seus ex-professores.

Meses depois, eu receberia uma carta dessa ex-aluna. Reproduzo um trecho:

Quando vi você em Tremedal, pra mim foi como voltar no tempo e sentir tudo outra vez. A sensação de entrar na sala de aula, as conversas, as aulas de laboratório, os conselhos, os puxões de orelha, a entrega dos boletins no fim do bimestre, enfim, foi o dia da minha vitória e dos meus sonhos. Sendo estudante de Licenciatura em Biologia reencontrar com meu professor de Ciências Naturais mais de sete anos depois (...)

Quando conversávamos pessoalmente, meu esboço de uma pergunta sobre a roça foi por ela assim interrompido: “estou vendo que enquanto a gente conversa você está aproveitando pra fazer sua pesquisa”. Esse flagrante, inédito em toda a viagem, só poderia ter sido dado por alguém que agora assumia afinidades com meus modos de pensamento.

Esses ex-alunos do Supletivo, que regressaram aos lugares de origem, hoje desempenham atividades diferentes daquelas que são as dos grupos familiares em que foram primeiro formados. A experiência escolar vivida em terra distante disparou essas outras práticas letradas, de modo que a volta ao sertão merece ser prudentemente refletida antes de ser chamada de retorno.

O regresso geográfico desses antigos alunos não foi acompanhado pela realocação aos lugares sociais outrora ocupados, não refigurou os modos de vida precedentes à migração e não renovou as antigas concepções sobre o homem e a terra. Durante nossas conversas, eles fizeram referência aos habitantes do lugar sob o ponto de vista de agentes de saúde e de uma educadora: as crenças e hábitos dos sertanejos punham à prova sua racionalidade científica, assim como as vidas rurais à margem da escola traziam desafios à professora de seus filhos. Minhas prosas com esses ex-alunos soaram como conversas entre colegas de trabalho. E as formas de vida sertaneja à qual eles estão integrados foram abordadas como pertencentes a outras gentes.

Para esses ex-alunos, o lugar de onde partiram para a metrópole não mais existe. A vida urbana deixou marcas que se desdobraram ao presente: experimentam, onde quer que estejam, ser terceira pessoa de si mesmos. Já não há retorno no sentido de reconstituição do mundo original.

O regresso tem lhes permitido doar à vida campesina aquilo que puderam metabolizar da cultura letrada. Suas histórias de vida fazem crer, mais uma vez, na possibilidade de integrações do rural e do urbano em formas de vida originais. Elas não admitem a razão dualista segundo a qual o camponês e o cidadão vivem cidadanias separadas, como se a eles fossem devidas duas modalidades de educação (Whitaker, 1992).

Os lugares sociais ocupados por esses ex-alunos do Supletivo são escassos naquelas áreas rurais. Enquanto o sertão continuar a ser um cenário árido de aberturas a atividades letradas, é possível que os alunos continuem a viver sua escolarização como paradoxal experiência de conquista pessoal e de afastamento de seu mundo original.

3. Projetos de futuro

Nos grupos de conversa e nas entrevistas individuais que fizeram parte dessa pesquisa, os alunos do Supletivo falaram uns sobre suas perspectivas de permanência em São Paulo, outros sobre a idéia de regresso ao ponto de partida da atual empreitada.

Aqueles que disseram ter em mente o retorno para a área rural ou urbana de seus municípios, onde alguns inclusive construíram casa, não têm idéia de quando o farão. O tempo que ainda lhes resta em São Paulo é incógnito e não há um acontecimento preciso que informará que é hora de voltar.

Conta Edilsa (T):

Tenho vontade de voltar pra cidade de Tremedal, mas só se eu conseguir mostrar pra alguém: “olha, fui, estudei, me formei, trabalhei e voltei com um objetivo que eu trouxe de lá”.

Seu conterrâneo Dernilson:

Meu filho nasceu aqui, mas ele chega lá na Bahia e se solta. Quer ficar no mato. Ele vive falando: “pai, quando nós vamos embora pra Bahia?”. Eu digo que não sei. Mas eu penso em voltar pra lá.

Houve também alunos que manifestaram suas intenções de permanecer para todo sempre na metrópole.

Conta Joelma:

Voltar a morar em São João eu não conseguiria. Hoje eu gosto de lugares agitados. No sítio do meu pai, começa a escurecer e eu quero voltar. Não consigo dormir porque é muito escuro.

E Nilda:

Eu não pretendo voltar. Não conseguiria mais viver lá em lugar parado. E na roça é tudo muito sossegado. Lá, a gente sobrevive. Aqui é diferente. Dá pra ganhar algum dinheiro.

Os alunos que nos revelaram seus intuitos de não mais regressar sabem que a manutenção da vida urbana depende de um delicado equilíbrio entre as condições de trabalho, renda e moradia. Caso ele se desfaça subitamente, a revogação dos planos originais poderá levá-los de volta ao lugar que ainda oferece alguma segurança. Enquanto possível, no entanto, buscarão meios para dar seguimento à condição atual. Uma das alunas que participou dos grupos de conversa foi obrigada, semanas depois, a deixar a escola para manter-se no emprego de babá que roubava-lhe as noites.

Em síntese, os projetos de permanência e de retorno desses alunos envolvem incertezas que decorre de um presente delicadamente arranjado e imerso em contradições: entre a cidade e o campo, o trabalho e a família, a solidão e a reunião, o asfalto e a terra, a agitação e a calma, a luz e o escuro, o barulho e o silêncio. O futuro, por esses motivos, aparece-lhes fluido e fugidio. A vida é o presente alargado, oscilante entre uma situação provisória que se prolonga e um estado duradouro vivido como temporário (Sayad, 2000).

Em meio às indefinições que marcam o momento atual e impregnam os projetos desses alunos, a idéia do regresso se oferece como permanente baliza. Para aqueles que sonham com a volta, ela anuncia a localização geográfica do porvir. E para quem almeja fixar-se na metrópole, representa o contraponto daquilo que a vida poderia vir a ser; a permanência é como um não-regresso. As representações sobre o retorno são elementos

constitutivos da condição de alguém que vive como presença e ausência simultâneas (Sayad, 1998).

O impasse entre ficar ou partir não é algo novo. Apresentou-se a esses alunos quando eram jovens habitantes das áreas rurais e não se desfez pela migração. Sua resolução, não sabemos se um dia virá. Porque não é o sertanejo que está em dois mundos, mas são dois mundos que estão no sertanejo.

Em um de nossos grupos de conversa, Alceu pôde dizê-lo:

Se estou aqui, me acostumo aqui. Se estou lá, me adapto lá. Se eu estou lá, parece que não vim aqui. E se eu estou aqui, parece que não fui lá.

E Edilsa (T):

Aqui, você está na terra dos outros. Nem que eu compre um pedacinho, ainda assim meu lugar é lá. Mas hoje em dia, eu já me sinto daqui. Já construí uma vida. Lá, a terra é sua, mas a vida é difícil. Aqui, a cidade me deixa turbulenta. Eu acho que vou ficar doida.

Essas falas expressam a concomitância de suas experiências de pertencimento e estranhamento tanto do sertão, como da cidade. Cada um desses mundos passou a comportar verdades contraditórias. Esses migrantes vivem em dois lugares como quem não vive em lugar nenhum.

* * *

Resta-nos agora conjecturar sobre as repercussões da passagem pela escola sobre os projetos de permanência na grande cidade ou de retorno às áreas rurais onde nasceram esses alunos.

Dizíamos anteriormente que a condição de estudantes tem sido por eles vivida como experiência de transformações da personalidade e de comunicação com a vida

urbana. Essa percepção, possivelmente incrementada pela metacognição gerada pelo letramento, tem revelado a si próprios a construção de uma identidade letrada.

O ingresso na escola representou uma continuidade dos motivos econômicos da migração. E como ela, veio reforçar a consciência de um presente movediço, vivido como trânsito permanente. A experiência escolar tem apresentado os alunos a práticas sociais que renovam os sonhos de, um dia, cumprir os propósitos financeiros da migração. Por ora, no entanto, sua tarefa é tocar o presente.

A formação dos estudantes para os tempos que virão é um desafio enfrentado por todas as escolas desse mundo em que as competências necessárias à participação social sofrem mudanças aceleradas. No caso específico da educação de adultos, essa opacidade do futuro é agravada pela instabilidade dos esquemas de vida, a começar pelo desconhecimento do lugar aonde a vida irá desenrolar-se. A retração do horizonte ao momento atual traz implicações para a educação. Solicita à escola o privilégio de intervenções sobre o presente, mais do que promessas para um futuro insuspeito (Arroyo, 2007).

Enquanto isso, nossos alunos prosseguem em suas lutas diárias do trabalho à escola. E transportam, para a sala de aula, aquele traço que compõe a essência da experiência migratória do sertão à cidade: sua identidade letrada se constrói com raízes fincadas na esperança.

Até quando? Até quando.

* * *

Diante da biblioteca do Colégio Santa Cruz, existe um grande pé de mandacaru. Nunca soube como esse cacto típico da caatinga se interpôs no percurso que era o de

minha partida da escola. Encerradas as aulas, diversas vezes deparei com suas flores alvas e estanquei diante dele. Quem passasse por ali naquele instante possivelmente veria um professor de Ciências a contemplar o vegetal. Dificilmente suspeitaria tratar-se de alguém intrigado pelos seres que vieram do sertão para uma escola paulistana, onde suas flores se abrem à noite⁵.

Enquanto eu estivera reunido com os alunos na sala de aula, a cidade que vimos no pico se recolhera. Meu trajeto de volta para casa seria acompanhado por uma mistura do cansaço resultante da estada em terras de fronteiras culturais, porém arrefecido pela leveza decorrente da dignidade política desse encontro.

Embora fosse inabalável minha fé no descanso, ele nascia com a promessa de ser breve. Não apenas porque o dia logo viria a raiar, mas porque costumam a fechar os olhos de quem, na volta para casa, descobre que também para si não há mais retorno.

Eu havia estado com o *Homo sapiens sapiens*.

⁵ Devo a Miguel Arroyo (2007) a metáfora dos alunos de EJA como flores noturnas.

Referências bibliográficas

- Alvares, Sonia C. (2006). *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Arendt, Hannah (1997). *A condição humana* (8a ed.) (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, Hannah (2002) Filosofia e política. In: H. Arendt. *A dignidade da política* (3a ed.) (H. Martins, Trad.) (pp. 91-115), Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Arroyo, Miguel (2007) Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@ (Revista de Educação de Jovens e Adultos)*, 1(1). Recuperado em 14 de janeiro de 2008: www.reveja.com.br
- Asch, Solomon (1966). *Psicologia Social* (2a ed.) (D. M. Leite & M. M. Leite, Trans.). São Paulo: Editora Nacional.
- Assaré, Patativa (2003). *Digo e não peço segredo*. Antologia organizada por Tadeu Feitosa. São Paulo: Escrituras.
- Augé, Marc (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade* (M. L. Pereira, Trad.). Campinas, SP: Papirus.
- Bakhtin, Mikhail (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.). São Paulo: Hucitec.
- Beisiegel, Celso Rui (1982). Cultura do povo e educação popular. In: E. Valle & J. J. Queiróz (Orgs.), *A cultura do povo* (2a ed.) (pp. 40-56). São Paulo: Educ.
- Bernardet, Jean-Claude (2003). *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Berry, John W. (2004). Migração, aculturação e adaptação. In: S. D. DeBiaggi. & G. J. Paiva (Orgs.), *Psicologia, e/imigração e cultura* (pp. 29-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bosi, Alfredo (1987). Plural, mas não caótico. In: A. Bosi (Org.), *Cultura brasileira: temas e situações* (pp. 7-15). São Paulo: Ática.
- Bosi, Alfredo (1997). Cultura como tradição. In: G. Bornheim, A. Bosi & J. A. M. Pessanha (Orgs.), *Cultura brasileira: tradição/contradição* (2a ed.) (pp. 31-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bosi, Alfredo (2000). *Dialética da colonização* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, Ecléa (1995) *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (4a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, Ecléa (2000) *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias* (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bosi, Ecléa (2003) *Tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê.
- Brito, Fausto (1999). Minas e o Nordeste: perspectivas migratórias dos dois grandes reservatórios de força de trabalho (pp. 169-186). *Anais do II Encontro Nacional sobre Migrações da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto, MG.
- Canclini, Nestor G. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- Candido, Antonio (2001). *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida* (9a ed.). São Paulo: Duas Cidades/Editora 34.
- Chauí, Marilena (1982). Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: E. Valle, E. & J. J. Queiróz (Orgs), *A cultura do povo* (2a ed.) (pp. 119-134). São Paulo: EDUC.
- Debus, Mary (1994). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington DC: Academy for Educational Development.
- Durham, Eunice R. (1973). *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. São Paulo: Perspectiva.

- Dornelas, Sidnei M. (2007). O dever da hospitalidade no Antigo Testamento. *Travessia*, 57, 8-11.
- Ferrara, Lucrécia D. (1994). Do mundo como imagem à imagem do mundo. In: M. Santos, M. A. A. Souza & M. L. Silveira (Orgs.), *Território: globalização e fragmentação* (pp. 45-50). São Paulo: Hucitec.
- Fonseca, Maria da Conceição F. R. (2001). Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos de EJA como sujeitos da aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 339-354.
- Freire, Paulo (1980). *Pedagogia do oprimido* (8a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1986). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (6a ed.) (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Frochtengarten, Fernando (2005). *Memórias de vida, memórias de guerra: um estudo psicossocial sobre o desenraizamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Frochtengarten, Fernando. (2007) Educación de adultos migrantes: la experiencia de un profesor nativo. *Decisio*, 18, 33-38.
- Fumagalli, Laura (1998). O ensino das Ciências Naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: H. Weissmann (Org.), *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões* (B. A. Neves, Trad.) (pp. 13-29). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Galvão, Ana Maria O. (2003). Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 125-153). São Paulo: Global.
- Geertz, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goldmann, Lucien (1967). *Dialética e cultura* (L. F. Cardoso, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves Filho, José Moura (1995). *Passagem para a Vila Joanisa: uma introdução ao problema da humilhação social*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Gonçalves Filho, José Moura (2003). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 193-239). São Paulo: Cortez.
- Goody, Jack (1988). *Domesticação do pensamento selvagem* (N. L. Madureira, Trad.). Lisboa: Presença.
- Gramsci, Antonio (1978). Observações sobre o folclore. In: A. Gramsci, *Literatura e vida nacional* (2ª ed.) (C. N. Coutinho, Trad.) (pp. 183-190). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haddad, Sérgio (1992). Educação para além do conhecimento. *Travessia*, 12, 36-38.
- Halbwachs, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Kiesler, Charles A. & Kiesler, Sara B. (1973). *Conformismo* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Edgar Blücher.
- Kleiman, Angela B. (2001). Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 267-281.
- Kleiman, Angela B. (2004). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kristeva, Julia (1994). *Estrangeiros para nós mesmos* (M. C. C. Gomes, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Krueger, Richard & Casey, Mary Anne (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lévi-Strauss, Claude (1970) *O pensamento selvagem* (M. C. C. Souza & A. O. Aguiar, Trads.). São Paulo: Companhia Editora Nacional/ EDUSP.
- Lévi-Strauss, Claude (2004). *Tristes trópicos*. (R. F. D'Aguiar, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

- Luria, Alexander R. (2005). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (4a ed.) (L. M. Barreto, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Martins, José de S. (2000). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e História na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, Karl (1973). *Capital: crítica de la economía política* (F. Mazia, Trad.). Buenos Aires: Cartago.
- Mello, Sylvia L., & Gomes, Jerusa V. (1992) O que pode ler o iletrado?. *Travessia*, 12, 21-24.
- Oliveira, Marta K. de (1986). *Raciocínio e solução de problemas na vida cotidiana de moradores de uma favela*. Texto produzido para os Encontros de Psicologia dos professores de Psicologia da Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, Marta K. de (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: J. P. Aquino (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 45-61). São Paulo: Summus.
- Oliveira, Marta K. de (1999). Organização conceitual e escolarização. IN: M. B. Barbosa & M. K. Oliveira (Orgs.), *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (pp. 81-99). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, Marta K. de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: V. M. Ribeiro, (Org.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras* (pp. 12-43). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Oliveira, Marta K. de (2004). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 147-160). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Palacios, Jesús (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (M. A. G. Domingues, Trad.) (pp. 306-321). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Preti, Dino (2004). *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Ribeiro, Darcy (1996). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (2a ed). São Paulo: Companhia das Letras.
- Rigamonte, Rosani C. (1997). *Sertanejos contemporâneos: entre a metrópole e o sertão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rigotti, José Irineu R. (2006). Geografia dos fluxos populacionais segundo níveis de escolaridade dos migrantes. *Estudos Avançados*, 20 (57), 237-254.
- Sayad, Abdelmalek. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade* (C. Murachco, Trad.). São Paulo: Edusp.
- Sayad, Abdelmalek. (2000). O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. *Travessia* (ed. especial), 7-19.
- Silva, Vágner. G. da (2005). Entre a poesia e o raio X: uma introdução à tendência pós-moderna na antropologia. In: A. M. Barbosa & J. Guinsburg (Orgs.), *O pós-modernismo* (pp. 145-158). São Paulo: Perspectiva.
- Simmel, Georg (1967). A metrópole e a vida mental (S. M. Reis, Trad.). In: O. G. Velho (Org.), *O fenômeno urbano* (pp. 11-25). Rio de Janeiro: Zahar.
- Simmel, Georg (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: University of Chicago.
- Soares, Magda (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, Magda. (2003). Letramento e escolarização. In: V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 89-113). São Paulo: Global.
- Street, Brian. (2001). Introduction. In: B. Street (Ed.), *Literacy and development: ethnographic perspectives* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Vaughn, Sharon (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Villa, Marco Antonio (2001). *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*. São Paulo: Ática.
- Weil, Simone. (1996). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (2a ed.) (T. G. G. Langlada, Trad.). Antologia organizada por Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Whitaker, Dulce C. A. (1992). O rural-urbano e a escola brasileira (ensaio de interpretação sociológica). *Travessia*, 12, 30-35.
- Wirth, Louis. (1967). O urbanismo como modo de vida (M. C. Treuherz, Trad.). In: O. G. Velho (Org.), *O fenômeno urbano* (pp. 97-122). Rio de Janeiro: Zahar.
- Xidieh, Oswaldo E. (1993). *Narrativas populares: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo*. Belo Horizonte: Itatiaia.