

# O Mobral em Alagoas: espaços-tempo da memória e narrativas dos sujeitos partícipes



Marinaide Freitas  
Jailson Costa Da Silva  
Lucas Pereira da Silva  
Andresso Marques Torres

**O MOBRAL EM ALAGOAS:**  
**ESPAÇOS-TEMPOS DA MEMÓRIA E**  
**NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICÍPES**



**Marinaide Freitas  
Jailson Costa da Silva  
Lucas Pereira da Silva  
Andresso Marques Torres**

**O MOBRAL EM ALAGOAS:  
ESPAÇOS-TEMPOS DA MEMÓRIA E  
NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICÍPES**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Marinaide Freitas; Jailson Costa da Silva; Lucas Pereira da Silva; Andresso Marques Torres**

**O Mobral em Alagoas: espaços-tempos da memória e narrativas dos sujeitos partícipes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 175p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1742-0 [Impresso - 2024]**

**978-65-265-1858-8 [Digital - 2025]**

1. Memórias. 2. História Oral. 3. Programas Pedagógicos do Mobral. 4. Educação de Adultos. I. Título.

CDD – 410/370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Arte da capa:** Nycollas Augusto Constantino dos Santos

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminki e Valdemir Miotello

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Jane Paiva	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
Os autores	
<b>1. HISTÓRIA ORAL</b>	<b>17</b>
1.1 Quanto aos fins e usos	19
1.2 A palavra fonte: a escuta do outro	25
1.3 Os narradores	31
<b>2. ANDARILHAGENS: PERCURSOS DE VIAGENS</b>	<b>39</b>
2.1 Sertão: lugar praticado	43
2.2 Caminhar pelos sertões em busca de vestígios histórico-educacionais: uma arqueologia	52
2.2.1 A prática cultural da farinhada	58
2.3 A beleza da travessia: um pouso	66
<b>3. OS RASTROS DO MOBREAL NA HISTÓRIA (1967-1985)</b>	<b>75</b>
3.1 A dimensão institucional do Mobreal	77
3.2 O Mobreal em Alagoas: primeiras veredas	88
3.3 Novas veredas: o Mobreal no sertão alagoano	93
<b>4. NO TEAR DA HISTÓRIA: SUJEITOS E ARTESANIAS EDUCACIONAIS</b>	<b>103</b>
4.1 Lembranças da escola	108
4.2 Narrativas sobre o PEI	125

4.2.1 Sr Alves: o tempo da escola no compasso da vida	125
4.2.2 Sr Silva: luta e resistência	135
<b>4.3 Narrativas do PAF</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>165</b>
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>173</b>

# Prefácio

Prefaciara um livro é sempre uma responsabilidade desafiadora. Se, por um lado, é uma honra ser convidada para tal, por outro significa um compromisso de monta com seus autores/a, cujo empenho de pesquisa e envolvimento se revelam em tantas páginas que não podem ser reduzidas a quaisquer poucas palavras.

Especialmente quando se trata da educação de pessoas jovens, adultas e idosas interdadas do direito à educação por tantas razões, justificações e motivos, como alguns dos que nos são revelados no curso dos capítulos; a história da educação não tem dispensado o mesmo apreço que dedica a outros temas. A lacuna que nos move, como pesquisadoras/es, a percorrer os *becos da memória* (seguindo Conceição Evaristo) para resgatar parte de uma história envolvente de luta e resistência de educadores e de populações ao apagamento do direito ao conhecimento, só demonstra o quanto tem sido opção política no país manter dados alarmantes de pessoas que não sabem ler e escrever e que não cursaram nem concluíram a educação básica — negando-lhes um direito constitucional tardiamente conquistado e ainda sem reparação histórica.

O tema dessa obra, que ocupa uma dessas lacunas na história da educação de jovens, adultos e idosos — e produto de várias pesquisas ao longo de dez anos de formação de pesquisadores, uns experientes e outros formados no enredamento dos encontros de um potente grupo de pesquisa — traduzido pelo título *O Mobral em Alagoas: espaços-tempos da memória e narrativas dos sujeitos partícipes*, movimentava também minhas memórias.

Eu mesma sou memória-vivente experimentada de ações promovidas pela instituição Mobral, meu *lugar de memória*,



instituição sobre a qual realizei pesquisa já publicada em capítulo de livro, sobre pequena faceta que ajuda a compor, junto a esses escritos, o mosaico de memórias/histórias de que a sociedade pouco conhece, a despeito de críticas dispensadas com severidade à instituição promotora.

Ler os textos aqui contidos — conhecendo as personagens autora/es e seus percursos de formação e estudos — traz a sensação partilhada de alegrias com a pesquisadora com quem se formaram também novos pesquisadores, jovens que apostaram no caminho acadêmico e na indispensabilidade da *memória* como constituinte do que somos. E com que maestria vêm fazendo esse percurso e nos assegurando o prazer de conhecer aventuras percorridas para alcançar invisíveis — lugares e gentes — nunca (ou pouco) lembrados pelo conjunto oficial que os retrata descarnados de suas histórias e essências.

A/os autora/es deram-me uma deixa inevitável quando anunciaram Chico César no texto: “Caminho se conhece andando. Então vez em quando é bom se perder. Perdido fica perguntando [...]”. E eu, perdida nos relatos e reflexões compartilhadas com personagens de sertões alagoanos, me pus a também perguntar sobre sentidos e efeitos das ações alfabetizadoras e pós-alfabetizadoras que outras tantas pessoas viveram nas décadas de 1970-1980 no país: “O que teria sido delas sem essas ações? O que seria o país sem esse pouco-muito realizado? Todas as pessoas contariam histórias semelhantes às dessas personagens dos sertões alagoanos? Que memórias estariam em confluência com essas, na perspectiva de Nego Bispo?”

Tropeçando em seguida nos enlaces poéticos do texto com Manoel de Barros, desaprendi muito, reaprendi outro tanto, voltei a desaprender e a reaprender... e apalpei “[...] as intimidades do mundo” em que autora/es viveram, enquanto andarilhavam por esse lugar praticado-sertão e o descreviam para mim, tão distante, de modo a que eu quase o tocasse com as mãos, com o corpo movente ao lado de vocês, apenas pelo efeito da palavra... “Há

certas frases que se iluminam pelo opaco”, como ensinou Manoel de Barros no poema XVI do *Livro das ignorâncias*.

E a memória, em mim acionada por tantas provocações, foi buscar e encontrou em Marcus Accioly, no poema *Cego-Aderaldo*, do livro *Nordestinados* (1972), um verso que ilumina os tantos sentidos de memória evocados para embasar a perspectiva epistemológica sob a qual teceram a história nesses sertões contemporâneos: “[...] cego de guia e de feira ao pelejar com viola, abria a boca do canto sob os olhos da memória”. Aqui estava a chave que poderia me devolver à tarefa a que me propus: a que talvez abrisse a porta para que eu, perdida que estava, voltasse ao prefácio que já me levava tão longe do que deveria expressar.

E a perguntação não cessava: “[...] memória tem olhos? Para onde mira? O que pode ver?” E tentando ver tal qual *Alice através do espelho*, no mesmo texto que me conta histórias duras, possíveis e inimagináveis, quase como se fossem ficção, relacionava-as às tantas outras que minhas/nossas pesquisas também, como a/os autora/es daqui, revelavam. As narrativas das personagens e o texto punham-me na mesma “[...] posição de escutadores dos percursos escolares e de vida dos(as) sujeitos(as) sertanejos(as), [quando] assumimos a tarefa de reafirmar a potencialidade e beleza dessas histórias, que sobrevivem e erguem-se apesar de tantos declínios, de refletores, e de um desprestígio que assume diversas formas, em diferentes tempos, sendo empurradas para zonas desprivilegiadas.”

E em busca da tangibilidade de minhas memórias vividas no mesmo tempo das personagens sertanejas, alcancei mais um livro, doado a mim por um amigo-poeta do Mobral Cultural, José Machado, de quem a memória apagou a imagem, mas não a lembrança material com que me presenteou: *Jequitinhonha Antologia poética II* (1985), uma obra de resgate de poetas daqueles outros sertões mineiros que criam seus artistas e suas artistagens sem que a gente dê a eles visibilidade à altura de seus talentos. Retratando o trabalho do amigo e de mais quatro poetas, encontrei na descrição de um deles — Wesley Pioest, em *Poemas rubinenses memorandos* (p.

70) —, abrindo seu capítulo, o que reparto com os leitores, por me parecer ser a síntese da obra que acabo de fruir e que marcará com sua potência a história da educação brasileira dedicada a jovens, adultos e idosos nesse país: “Um homem nada é sem a sua história”.

Jane Paiva

Verão, 4 janeiro 2025.

# Apresentação

Olha, praticamente, [quando criança] eu queria ir pra escola, mas eu não tinha condição de ir, né, mas foi um tempo bom, mas o tempo melhor foi o do Mobral, porque foi onde eu aprendi, graças a Deus em dois anos e meio, é mais ou menos que eu estudei no Mobral, eu aprendi [...]. E eu aprendi no Mobral. A professora do Mobral era muito boa, muito boa, duas professoras que eu peguei que ela ensinava, foi muito importante.

(Sr. Luiz, 60 anos, egresso da Educação Integrada/Mobral em Santana do Ipanema, AL, 2023).

No ano de 2006, após mapearmos municípios alagoanos, e situar aqueles que dispunham de Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), denominadas atualmente de Gerências Regionais de Ensino (Gere), incluindo Maceió, iniciamos sob a coordenação da pesquisadora Tania Moura a investigação *A Educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980)*<sup>1</sup>, financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), em convênio com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), com o objetivo de reconstruir a trajetória histórica da EDA, entre as décadas de 1960 e 1980, possibilitando às instituições da área educacional e à sociedade alagoana em geral, a avaliação e a

---

<sup>1</sup> A essa pesquisa seguiu-se outra denominada *A Educação de jovens e adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000*, que contou com o mesmo financiamento e foi coordenado pela professora Maria Gorete Amorim.

intervenção em novas políticas, ações e concepções por parte dos gestores, pesquisadores e professores da área.

Ingenuamente imaginávamos que contávamos com fartos registros, tanto documentais, quanto iconográficos, para então buscarmos pessoas para realizar entrevistas, o que nos trouxe a grata surpresa de encontrarmos apenas algumas Resoluções no Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Havia a ausência de documentos escritos sobre a modalidade em questão e, no entanto, nessa busca, os/as servidores/as das Gerências se referiam ao Mobral e às pessoas que nele atuaram, como se a EDA/EJA pudesse ser resumida a esse Movimento.

Este estudo de Freitas e Moura (2007) e outro de Amorin (2009) desencadearam outras investigações, que se seguiram e deram frutos importantes em terras distantes, e conseguiram escavar as ações nos sertões, ao fazer ver-sejarem narrativas orais, documentais e iconográficas (Silva, 2013; 2018; Torres, 2020; 2025). Os resultados dessas últimas produções foram continuamente revisitados, no sentido de inspirar novas escavações, como a que socializamos por meio deste livro, enquanto obra aberta, visando a continuidade desse ciclo por meio de mais escavações por novos/as pesquisadores/as. É desse itinerário que se elaborou o projeto de pesquisa intitulado: *Espaços/tempos da memória e narrativas de sertanejos partícipes das ações pedagógicas do Mobral em Alagoas (2022-2024)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – Edital nº 03/2022<sup>2</sup>, que tem no sertão santanense seu campo empírico, cuja memória narramos neste livro – com o mesmo título.

Livro este que traz como objetivo circunscrever a produção de conhecimento sobre as ações pedagógicas do Mobral no espaço-tempo do sertão alagoano e suas apropriações pelos sujeitos sertanejos. Para tanto, enveredamos pelas questões históricas, políticas, econômicas, culturais e educacionais do sertão de Alagoas no período de 1970 a 1980, e buscamos compreender as configurações

---

<sup>2</sup> Edital Fapeal nº 03/2022 - AUXÍLIO À PESQUISA – HUMANIDADES Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes.

sociais da época; a exemplo do trabalho, enquanto modo de existência, no sentido de situar a recepção do Mobral em Santana do Ipanema e caracterizar os modos pelos quais os sujeitos sertanejos se apropriaram de tais ações. Isso porque, intencionamos analisar, por meio de documentos e das narrativas orais produzidas, os Programas de Alfabetização Funcional (PAF) e de Educação Integrada (PEI), e destacar os aspectos deles recorrentes.

O PAF consistiu no esforço alfabetizador do Mobral, sendo, portanto, a primeira ação após três anos em compasso de espera. É que tendo sido criado em 1967, não conseguiu iniciar as atividades de forma imediata, fato que ocorreu apenas em 1970, em praticamente todo o território nacional. A especificidade desse Programa, um dos maiores, é salutar, na medida em que despertou muita euforia por parte dos mobralenses. Ou seja, sujeitos que procuraram a alfabetização, ou eram por ela procurados a partir das buscas que as Comissões, tanto estaduais, quanto municipais, realizavam. O PEI, por sua vez, se configurou enquanto a continuidade da alfabetização, e se consolidou mesmo após o encerramento das ações do Mobral, em 1985. Funcionou, de modo prioritário, em escolas das redes públicas municipais e estadual, mas resguarda especificidades de acordo com os contextos, como o sertanejo.

Ao escrevermos esta apresentação assumimos que narrar é uma grande experiência humana, e ao fazer isso, nos revestimos, por um lado, com o sentimento de estarmos contribuindo com a reconstrução, em parte, da memória da educação de adultos e de jovens, adultos e idosos, no Estado de Alagoas, em continuidade ao trabalho de outros/as colegas. E, de outro lado, tentamos desvelar modos de vida e táticas de sobrevivência secular, de uma comunidade, a sertaneja, que sobreviveu historicamente graças às heranças ancestrais, cujas práticas culturais, como a farinhada, atesta uma maneira, entre tantas, de coexistir. Além disso, destacamos a valorização das narrativas orais para a reconstrução da história, considerando sua potência viva e mutante.

Somos pesquisadora e pesquisadores experientes na Educação de Jovens e Adultos (EJA); sertaneja e sertanejos, pertencentes ao

mesmo grupo de pesquisa e extrapolamos nossas lutas para além do espaço da sala de aula. Somos politicamente comprometida e comprometidos com aqueles e aquelas que tiveram seus direitos negados para iniciar ou continuar seus estudos. E de forma memorialística, situamos nesta obra um dos modos de ler o fenômeno da alfabetização e escolarização dos sujeitos sertanejos alagoanos – e o fazemos a contrapelo –, nas décadas de 1970 e 1980, especialmente os que tiveram seus percursos escolares engendrados no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado no bojo das ações educacionais erigidas pela ditadura civil-militar (1964-1985).

Desse modo, consideramos que tais ações tiveram amplo impacto na vida de muitos/as brasileiros/as, uma vez que o Mobral, por se tratar de uma das maiores campanhas de educação de adultos, e de jovens e adultos, da segunda metade do século XX, conseguiu a proeza de se territorializar nas zonas mais recônditas deste país, figurando, mais tarde, enquanto um veículo ideológico da ditadura. Ao mesmo tempo em que fez com que inúmeras pessoas conseguissem, de alguma forma, acessar por essa via, a alfabetização, e depois outros programas como a Educação Integrada, por exemplo, e prosseguissem os estudos.

Seus capítulos, materializados em textos, ousadamente dizemos que se constituem de muita riqueza conceitual e analítica. O primeiro capítulo trata do método da História Oral, sendo, portanto, o mais teórico. Apresenta escrita mais madura – porque nossos estudos sobre esse método foram se aprofundando e tornando-se mais consistentes –, que tornou possível as possibilidades metodológicas desta pesquisa, e buscou na recordação do passado, a fonte para sua reconstrução. Entendemos que a arte de lembrar figura como uma artimanha sutil, esmerada em muitos condicionantes da ação, considerando que o/a narrador/a, aquele que conta a experiência, e a quem se recorre, promove um encontro ético, estético, plural e multivocal, na medida em que ambos, entrevistador/a e entrevistado/a, entreolham-se e abrem-se a experiência da escuta, muito mais do que uma experiência de estar-com, mas um fazer-com.

O segundo capítulo narra o percurso empírico da pesquisa, por meio das viagens ao sertão, campo de investigação. Situa o “vagamundear” em que abordamos as compreensões dos modos de vida dos sujeitos, não apenas os processos educacionais formais, tendo em vista que entendemos que há uma relação intrínseca entre as errâncias culturais, enquanto maneiras de habitar o mundo, apropriando-se dele, e as formas de perseguir um desejo subjetivo, como os estudos, diante de uma realidade objetiva conformada em muitas questões sociais.

E cujos rebatimentos mais notáveis, a exemplo do desemprego, e da ausência de políticas públicas, forçou os/as sertanejos/as a se mobilizarem, de forma individual, na busca pelos sonhos possíveis, naquele contexto de vida entrecortado pela sobrevivência. Ressaltamos que a vida vivida no espaço do sertão, enquanto um lugar praticado, fez com que alguns, e não outros, produzissem narrativas carregadas de emoção e, ainda, de persistência, enquanto leitores/as podem constatar, ao fazerem a leitura atenta do que narramos.

Na continuidade, no terceiro capítulo, discutimos sobre a trajetória histórica do Mobral, desde os fatos históricos nacionais, alusivos à sua criação em 1967, às especificidades locais. Abordamos, por meio dos resultados de pesquisas que foram realizadas entre os anos 2013 a 2020, nos sertões, elementos empíricos importantes que permitiram as reflexões sobre as contradições internas do Mobral, e as repercussões na vida dos sujeitos egressos, assomados aos achados materializados neste livro. A alfabetização e depois a Educação Integrada, juntamente com outros Programas, como o Cultural, fez com que muitas pessoas conseguissem mudar de vida, por meio do prosseguimento das suas trajetórias escolares, em outras etapas e níveis, como pode ser lido na análise das narrativas orais.

No quarto e último capítulo, trazemos as análises dos achados, e os resultados das entrevistas que realizamos com egressos do Programa de Alfabetização Funcional e Educação Integrada. Situamos, portanto, as narrativas sobre a escolarização antes do Mobral, em que aparece com recorrência a escola entrecortada pela vida vivida,



na qual o trabalho na roça representava um modo de existir e coexistir, e impedir, muitas vezes, a continuidade escolar, fosse pelas poucas condições econômicas, ou por questões familiares. Além disso, analisamos as vozes que ecoam mais de 40 anos depois, e que ressaltam as experiências de estudos no Mobral e nos Programas referidos.

Temos a obrigação de sermos otimistas, ao afirmarmos que este livro contribuirá para a continuidade do desenvolvimento de outros estudos, que também se interroguem sobre os modos de vida e as artesanias educacionais dos/as sertanejos/as, nos mais distintos sertões, e tornem viva a memória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Alagoas.

Autora/es

# Capítulo 1

## 1. HISTÓRIA ORAL

O que passou não conta?  
Indagarão  
as bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina  
com sua garra e seu mel.  
(Mello, 2017).

O que passou não deixa de valer nunca, como expresso pelo poeta, em epígrafe, fato que nos faz pensar sobre essa condição historiográfica, relativa ao passado, para situar a metodologia da História oral, utilizada na pesquisa que origina este livro, no sentido de compreender os acontecimentos de vida e escolares, dos (as) sujeitos (as) sertanejos (as), partícipes do Programa de Educação Integrada (PEI), e do Programa de Alfabetização do Funcional (PAF) do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado no Brasil, no ano de 1967, durante o regime civil-militar, e implementado, em todo o território brasileiro, de forma progressiva, a partir dos anos 1970. Não se havendo registros exatos de quando as ações do Movimento iniciaram no estado de Alagoas, tem-se, mediante pesquisas contínuas, escavado esse terreno em busca de respostas para as nossas perguntas, sobretudo a curiosidade em conhecer os processos individuais e coletivos deslindados por meio do acesso à escolarização, ainda que nessa configuração.

Nesse sentido, a História oral, como considera Alberti (2018) é a história dentro da história, uma vez que possibilita a

compreensão de fatos pela perspectiva dos que viveram o acontecimento. Ressalta, a autora, que uma pesquisa histórica tanto pode se dar por meio de fontes documentais, como também pelas lentes da oralidade. Em ambas, o enfoque metodológico revela nuances distintas, tendo em vista que a narrativa, enquanto o substrato da memória, atribui sentidos presentes aos acontecimentos do passado. Dessa forma, a memória narrada pode apresentar novas interpretações, ou mesmo questionamentos sobre as elaborações historiográficas.

A memória, nesse caso, atua como campo em disputa, no qual revelam-se outras facetas que, necessariamente, podem ir ao/de encontro a determinadas regulações cristalizadas. Isso não significa dizer que o uso da memória é destinado a erodir as construções históricas, mas também não impede que as faça, dependendo dos modos, e de quem as elaborou. Em nosso caso, privilegiou-se as narrativas memorialísticas de sertanejas e sertanejos que estudaram nos anos 1970 e 1980 no PAF e PEI/Mobral, como enfatizado. As fontes escritas, nesse cenário, são quase inexistentes - a exemplo do acontecido com Moura e Freitas (2007), o que nos fez trilhar múltiplos percursos em busca de angariá-los, sem perder de vista as trilhas da memória, campo fértil para que conseguíssemos realizar as análises dos processos de escolarização na época referida.

É importante ressaltar que o uso da oralidade não ocorreu por ausência de memória escrita. Entendemos, como será visto adiante, que a palavra oral carrega potencialidade reconstrutiva, por ser mutante e viva. E sendo assim, rastreia sentidos, e atribui outros, conforme as construções identitárias e os modos de vida. Por conseguinte, não seria possível construir entendimentos sobre as errâncias culturais, as práticas, o saber viver, e as artesanias educacionais dos sujeitos sertanejos, sem considerar suas vozes e perspectivas. A seguir, apresentamos os fins e usos da História oral, situando-a nas constelações específicas da pesquisa com sujeitos sertanejos, o que requereu uma bricolagem científica.

## 1.1 História oral: quanto aos fins e usos

Bosi, E (1994, p. 81), cuja obra clássica *Memória e Sociedade*, revolucionou o modo como se estudava a memória no Brasil, sobretudo no campo das ciências humanas, afirma que: “[...] lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora”. Isso acontece porque a faculdade de lembrar é uma condição do presente, mediada por aquele que desaloja da zona de conforto as imagens que outrora estavam adormecidas, a partir do apelo que se faz, evocando-as. No caso específico focalizado, essa operação foi realizada quando das ocasiões de pesquisa nos sertões, o que conforma, por exemplo, seu caráter de coprodução, tendo em vista que o narrador recorda o que lhe é provocado por quem realiza a entrevista, tornando sua história objeto de interesse para a ciência histórica.

É que a História oral tem uma relação intrínseca com a memória do passado, ou seja, sua preocupação assente em revolver acontecimentos, cenários, sujeitos e instituições que geraram a experiência naquele que relembra, permitindo-lhe lançar reflexões sobre o acontecido. Isso significa dizer que existe uma preocupação com a narrativa da memória, cujo conteúdo está impregnado de sensibilidades, sentimentos, ressentimentos, e uma viva potência das imagens que ressoam no presente, a partir das experiências que foram tecidas no transcurso histórico. Para tanto, privilegia acontecimentos que se passaram na acontecência da vida da pessoa, testemunha ocular e autorizada a narrar o que presenciou e lhe marcou.

Os caminhos aventados, pelas oralidades, se justifica pela curiosidade de entender, a contrapelo (Benjamin, 1993), os meandros da formação escolar dos sujeitos sertanejos, em uma época entrecortada pela sobrevivência, de modo que esse objetivo, no nosso entendimento, partindo do pressuposto científico, só poderia ser alcançado a partir da escuta das pessoas que experienciaram esse período, e que no tempo presente podem

narrá-lo, considerando que não há outros tipos de registros que pudessem ser utilizados; ainda que existissem, seriam escassos e fragmentados, tendo em vista o pouco apreço que se tem pelo passado nas comunidades que despertam muito rapidamente para os aspectos da globalização, sem considerar que o que passou não deixa de valer nunca, como ensinou o poeta Thiago de Mello, no poema que abre este capítulo.

É preciso compreender os fios da memória como elãs que podem ser bordados, dando forma a uma grande e colorida tapeçaria, no sentido de situar os modos de vida e as artesanias educacionais. Dessa forma, os caminhos teórico-metodológicos da história oral, possibilitaram o entendimento, por um lado, de que “é da experiência de um sujeito que se trata” (Alberti, 2019, p. 14), uma vez que guarda uma vivacidade, e tons especiais, segundo a mesma autora. Ainda mais: “sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida –, as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes” (p. 19). Há uma beleza no vivido, sobretudo quando está marcado por sentimentos positivos, cuja saudade aponta uma direção narrativa, própria do ofício daquele que se interessa por sua própria história, e quer transmiti-la a outros.

Desse modo, é preciso compreender ainda que “[...] uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (Bosi, E 1994, p. 81), ou seja, não é um fim em si mesmo, na medida em que não se recorda sem uma atitude desperta, uma vez que esse processo envolve um abandonar as imagens usuais, para recuperar elos que se conectam no momento em que se lembra, no sentido de diferenciar uma e outra. Isso significa dizer que não é possível reviver o passado, mas reconstruí-lo a partir do presente, com base no repertório de vida construído. Com base nisso, pode-se entender que há um sentimento que envolve o conteúdo da lembrança – o que pode despertar emoções diversas, como o choro, a raiva, a exaltação –, e que em caso contrário, seria

apenas uma imagem repetida do estado antigo, o que não é possível. Sendo assim, seu estado precisa ser o de uma reaparição. Ao assumir essa forma, tem a possibilidade de ser lapidada, conforme os rumores do espírito.

Esse entendimento constituiu-se fundamental ao adentrar no território sertanejo, cujo espaço-tempo, especificamente relativo ao que se buscava compreender, se erigia a partir de sentimentos saudosistas, numa tentativa frustrada de reviver o que se passou, com prolapadas e repetidas citações de que o que passou era melhor do que se tem no tempo presente. Esse modo contemplativo, e reconstrutivo, diante das imagens de outrora, foi identificado como um modo próprio de narrar, cujos lampejos do passado achegam em suas lembranças como reflexos, clarões que indicam uma tentativa de repetir os acontecimentos. Esse fato gerou, inicialmente, determinados cuidados, sobretudo ao acessar as memórias de cada um, considerando o passado e as experiências tecidas, muitas delas com conteúdos sensíveis, especificamente os relativos à família.

É que ao trabalhar com a História Oral nesse contexto – do Mobral -, não se perdeu de vista a ética subjacente, especialmente por se tratar de histórias marcadas por sofrimentos diversos, desde a relação com os familiares, ao meio social. No entanto, essa opção, pelas oralidades e memórias, assente no fato de que uma pesquisa pode ser planejada considerando múltiplos caminhos. A problemática desse livro, de cogitar os percursos escolares entrecortados pela sobrevivência, apontou para esse trajeto, o que consideremos como profícuo, uma vez que houve um prosseguimento dos estudos nessa área, carente, por assim dizer, de usos, especialmente nas comunidades sertanejas. Explicita-se que no trilhar os caminhos da oralidade, tomou-se a palavra como fonte (Voldman, 2006), o que para tanto, resguarda muitas particularidades em relação a outros estudos.

Depreende-se que “[...] nenhuma testemunha se assemelha a outra” (Voldman, 2006, p. 39), isso porque nem todas as pessoas viveram da mesma forma, apesar de pertencerem igualmente a um

agrupamento social, partilharem elementos culturais semelhantes, ou mesmo fazerem parte de um nicho familiar comum; e é nesse entremeio que resguarda a potencialidade dos estudos que se enveredam pela escuta, e pela vida vivida. Nessa direção, houve notáveis divergências quanto as formas de narrar e interpretar os fatos ocorridos, considerando que a experiência é única e irrepetível. Seguindo essa lógica, percebeu-se que os (as) sertanejos (as) possuíam muitas singularidades, sobretudo, no momento de recordar os fatos. Concorde-se com a autora mencionada, de que os testemunhos-fonte divergem entre si. É que no momento de uma entrevista se está face a face com pessoas que participaram de formas distintas, o que atesta o caráter coletivo da memória.

Considerando as realidades sertanejas, assume-se a compreensão de Brandão (1998), entorno da “memória-cúmplice”, que amplia a perspectiva do coletivo. Ou seja, é uma memória partilhada, e ao mesmo tempo requerida. No que se refere à memória coletiva, todos/as os sujeitos/as que tiveram participação lembram aspectos específicos, contribuindo para a recomposição do todo, entendendo, dessa forma, que “nunca estamos sozinhos” (Halbwachs, 1998). Na memória-cúmplice, há uma confirmação da voz do outro, ao mesmo tempo que traz para si o conteúdo lembrado, com vocábulos que afirmam: “eu também estive lá!”. Atesta-se, assim, uma cumplicidade, isto é, narrador-narrador, em diálogo, produzem um sentido entorno do acontecimento, do fato, que antes estava disperso. Essa exigência, porém, urde uma forma de construir a memória social de determinado grupo e, conseqüentemente, suas identidades, fazendo-os pertencentes aquele lugar e não a outro, como identificado ao situar as discussões sobre o sertão.

A discussão sobre a memória se aporta, diretamente, ao trabalho metodológico da História Oral, uma vez que esta, como assegura Certeau (2011), possui um papel importante no questionamento da hierarquia de saberes, reposicionando, na produção discursiva, sujeitos que, mesmo não sendo especialistas, são produtores de histórias, como nesse caso, em que os (as)

interlocutores (as) – os (as) sertanejos (as) – narram, por si, na forma de coprodução histórica, mediado pelo sujeito pesquisador(a), suas próprias narrativas e experiências do tempo com os sertões, na tentativa de construir uma coerente trajetória educacional, permeada por idas e vindas, além dos movimentos para sobreviverem.

Certeau (2011) afirma, ainda, que tradicionalmente a pesquisa histórica preocupou-se em “[...] exorcizar as vozes cujo desaparecimento, outrora, era a condição da historiografia” (p. 66), como uma tentativa de manter a hierarquia dos saberes e a “neutralidade” científica. Desse modo, a História oral provoca um reposicionamento da ciência histórica, dirigindo-se diretamente ao profissional pesquisador/a que faz uso da oralidade, e nesse movimento, empenha-se em “[...] entender, sem deter-se no que pode ver ou ler” (Certeau, 2011, p. 66), de modo que tem à sua frente, parceiros do discurso, ou seja, sujeitos/as encarnados/as que têm a possibilidade de falar sobre o que experienciaram. Isso acontece porque a História oral evoca lembranças que não teriam a chance de vir à tona, de outra forma, em pesquisa documental, por exemplo.

A proposição metodológica, a exemplo da assumida por Certeau (2011), dá conta de erodir a relação sujeito – objeto, cara ao método da historiografia tradicional, preocupado apenas com o que não poderia falar por si, isto é, o autor do discurso. Por essa razão, a História oral assume uma posição autoral (Certeau, 2011) e multivocal, na medida em que é o resultado de um “[...] trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (Portelli, 2010, p. 20). Ou seja, ao se constituir em uma troca de olhares, a entrevista provocada, na maioria das vezes por quem está realizando a pesquisa, figura como um acontecimento singular, ao passo que quebra a hierarquia aludida e, sobretudo, a ilusão positivista da neutralidade, de que existe um observado e um observador, como assegura o autor.

O fato é que o (a) pesquisador (a) assume um lugar fulcral na dinâmica da entrevista, tendo em vista que as perguntas elaboradas previamente não sendo enriquecidas pelo conteúdo narrado, que é,



nesse interstício de tempo, apropriado e lançado, outra vez, ao autor do discurso, para maiores aprofundamentos/esclarecimentos, dando assim origem a uma multivocalidade. Ressalta-se o entendimento de que contar histórias parte do reconhecimento de que “[...] os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador” (Portelli, 2010, p. 19), ao passo que difere do modo como outros tipos de entrevistas são utilizados – ambos com suas próprias dinâmicas –, mas que não se preocupam, por vezes, com a dinâmica real que envolve o antes, o durante e o depois do acontecimento da entrevista, isso porque o encontro é uma característica da história oral, considerado um nexos que torna-se imprescindível quando se trata de estudar as maneiras de viver dos sujeitos ordinários, como os deste livro.

Demonstrou-se, assim, que a finalidade primeira dessa vertente de pesquisa é a quebra da “hierarquia dos saberes” em direção a uma “diferenciação mútua dos sujeitos” (Certeau, 2011, p. 66). Isso significa dizer que o fato de não ser um especialista em história da educação não impede que o narrador estabeleça relações históricas com os fatos educacionais, como os que temos investigado. É importante sublinhar que essa diferenciação mútua, aludida, não tem como objetivo considerar todo discurso, de qualquer pessoa, como sendo válido para a narrativa histórica.

Considera-se que essa metodologia nos permitiu o acesso de maneira mais coerente com o objeto investigado, nesta pesquisa, sem com isso criar hierarquias de saberes, entre nós, sujeitos que faziam a pesquisa, e os outros, que estavam na condição de narradores autorizados. Sobre isso Portelli (2010, p. 213) afirma que: “a entrevista é uma experiência de aprendizado: o pesquisador pode ter uma série de títulos acadêmicos e o narrador pode ser um analfabeto, mas é este quem possui o conhecimento que buscamos”. Continua o autor, dizendo que temos tudo a ganhar se ficarmos com os ouvidos abertos. Essa aprendizagem foi requerida o tempo todo, uma vez que nosso campo empírico a exigiu, no momento de contato com as pessoas, o que se considerou

válido, haja vista a premência de aprender a escutar o outro, em seu lugar e território, o sertanejo.

## 1.2 A palavra fonte: a escuta do outro

A compreensão dos postulados teórico-metodológicos subjacentes aos fins e usos da história oral, permitiu-nos a reflexão mais próxima do campo empírico estudado, nesse caso, os sertões do estado de Alagoas. Isso significou uma invenção dos traçados, no sentido outorgado pelo poeta Manoel de Barros, para quem “desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (Barros, 2018, p. 25). Esse fio poético trançado aos de cunho metodológico, deveu-se, em parte, aos sujeitos e suas peculiaridades. Entendeu-se que os estudos com/sobre a memória implicariam em uma escuta atenta, preocupada com o que o outro, sujeito sertanejo, narrava em torno dos acontecimentos relativos tanto aos seus modos de vida, quanto aos percursos escolares.

Neste sentido, ao viajarmos pelos sertões fazendo uma escuta sensível dos sujeitos sertanejos sobre suas experiências de formação no Mobral, observou-se que as situações nos colocavam em uma intensa aprendizagem, relacionada muito fortemente ao exercício de alteridade, peculiar a quem se dispõe a estar com o outro, num exercício de *conversa*<sup>3</sup>, e de *escuta*. Tornou-se importante, antes de tudo, considerar os sujeitos como potenciais narradores da vida cotidiana, que propunham reflexões importantes sobre as *acontecências* da vida, de modo que essa postura fez com que tivéssemos mais clareza da necessidade e da importância da voz do outro, e essa desinvisibilização foi revestida de uma conotação de que cada um faz parte da história e que é, ao mesmo tempo, a história de modo singular-plural.

Destarte, a preocupação esteve mais com a fala que se constrói a partir de uma relação amorosa de si, dando amplo entendimento

---

<sup>3</sup> Estamos nos referindo ao ato de conversar coloquial com perguntas abertas, deixando-as fluir e sem repetições.

de que o que o sujeito viveu foi importante, e que sua narrativa possui valor histórico, ou seja, é uma palavra-fonte. Isso porque, partimos do pressuposto de que o lugar ocupado por cada um no mundo, necessariamente lhe outorga um saber-dizer, imbricado e *ensopado* pela/na experiência histórica que é, também, de vida. No sentido antropológico, ficou explícito que cada pessoa, a sua maneira, tem uma relação degustativa com o mundo; experimenta-o de modo próprio, por meio dos aprendizados outorgados pelas errâncias culturais, e os nichos ontológicos dos quais faz parte ao longo do decurso histórico-social.

Os estudos que fazem uso da memória como fonte inserem-se nessa seara, ao buscar compreender fatos históricos que de outra forma não seriam conhecidos. Todavia, a possibilidade de angariar fontes por meio da oralidade nem sempre foi vista sem oposição, de modo que houve e há, ainda, posicionamentos que questionam a fidedignidade das mesmas, sinalizando a carga subjetiva da memória, e os riscos subjacentes às lembranças. Bosi, E (1994), refletindo sobre essa discussão, posiciona-se a favor dos enredos e enlaces memorialísticos, sob argumentos de que os erros e lapsos da história oficial não são menores que os que podem ocorrer com a memória oral.

O que, em síntese, a pesquisadora está situando, e que concordamos, são as ausências dos sujeitos ordinários na historiografia oficial, cujas vidas são contadas sempre pelos donos do poder, os vencedores. O povo, ao ser invisibilizado, fora compelido, como também nos alerta Galeano (1998),<sup>4</sup> para a lixeira da história, sem perspectivas de falarem por si mesmos. A opção pelos oprimidos, ou pelos esfarrapados do mundo, como nos faz pensar Freire (1987), citando Franz Fanon, permitem-nos a compreensão, em consonância com esses autores, de que a mais alta beleza advém justamente desse lugar, de onde irradiam as luzes-

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida, em 2008, ao Colunista Moisés Mendes, do *Caderno Cultura*. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/eduardo-galeano-me-apaixonou-a-realidade-com-suas-historias-secretas-e-suas-zonas>

guias, que indicam as experiências de quem viveu e sobreviveu a determinados acontecimentos, passíveis de serem admirados por quem não teve a mesma percepção da história vivida. Reconhece-se, nessa trilha, a potencialidade das histórias e memórias dos/das sertanejos/as que se inscrevem e fazem-se história, por meio da palavra contada e cantada.

A história oral nos fez pensar *com/sobre* o povo sertanejo, enquanto sujeitos das classes populares e oprimidas, especificamente, nas décadas estudadas (1970-1980); nos fez entender suas errâncias culturais<sup>5</sup>, deslindadas desde tempos-outras e refletidas no presente, por meio do caleidoscópico de recordações que vão mobilizando, à medida que, entregam-se a esse fato. Ao narrar, o sujeito evoca a experiência, cuja autoridade lhe imprime um sentido que é transmitido a outros. Benjamin (1993), para quem a narrativa entrou em declínio, considera que essa faculdade está ameaçada pelo advento da informação, cujas características principais, ou seja, a da efemeridade, apressa e insere o mundo em uma torrente de desconfiança e uma ausência de implicação, pela rapidez com que se esvai.

Ao contrário dessa, a narrativa, para o autor, permanece apesar dos tempos, na verdade, ultrapassa-os, mantendo-se viva e reluzente. A crise da experiência narrativa é real, tendo em vista as novas formas de organização social, familiar e econômica, mas não somente. Acreditamos que ainda é possível narrar, na acepção evocada por Benjamin, a partir da obra de Nikolai Leskov. Apesar de não termos encontrado, na pesquisa, as populares cenas de encontros nos alpendres das casas sertanejas, ainda assim, conseguimos identificar o fio oral que enlaça a herança ancestral dos

---

<sup>5</sup> Estamos entendendo as errâncias culturais enquanto horizontes de vida, que fazem parte da aprendizagem da criança com o mundo sertanejo, a partir do relacionamento com os outros membros da comunidade (jovens, adultos e idosos; homens e mulheres). No entanto, compreendemos que essas origens não são terminadas quando da vida adulta, mas continuam por toda a trajetória do sujeito. Assim, errância é percurso histórico-social materializado na aprendizagem e no conseqüente desenvolvimento humano.

contadores de histórias, muito particular dos lugares em que a presença de artefatos culturais modernos não se faz tanto presentes, a exemplo da televisão, computadores, celulares, dentre outros.

Com base nisso, não defendemos que os territórios permaneçam inalterados, de modo que a chegada de outros condicionantes seja imediatamente repelida. Pensamos que, *apesar de tudo*, como postulado por Didi-Huberman (2011), a narrativa sobrevive, a semelhança dos vagalumes, que são vistos em alguns lugares por aquelas “[...] pessoas do campo, nas mais belas noites de verão, veem esvoaçar, aqui e ali, ao acaso de seu esplendor, discreto, passante, tremeluzente” (Didi-Huberman, 2011, p. 11). O *apesar de tudo* refletido, pelo autor, tem relação com a condição político-social que emerge no século XX, sobretudo, com o advento da efervescência dos movimentos que ascendem contrários à vida.

É que esse cenário traz consigo uma torrente de refletores, discursos longos, e multidões, o que afasta do seu hábitat, os seres que supostamente abrilhantariam os céus nas noites mais belas. O desaparecimento dos vagalumes, como estudado por Didi-Huberman é um alerta também para a narrativa que, como argumenta, está declinando, mas que isso não significa desaparecimento. Tal consideração deve-se ao fato de que Benjamin considera que o passado está sempre em perigo à medida que o presente não o reconhece. E é nesse lugar que a narrativa ocupa espaço, pois surge como um lampejo na noite mais densa, sendo capaz de romper com o esquecimento e reconstruir, outra vez, as imagens.

Nesta lógica, o ensaio *o narrador* de Benjamin (1993), segundo Didi-Huberman, mesmo trazendo como vocábulo central o *declínio*, ainda assim, esse, é “entendido em todas as suas harmonias, em todas suas ressurgências, que supõem a declinação, a inflexão, a persistência das coisas decaídas” (Didi-Huberman, 2011, p. 122), e ao final, enfatiza que “o valor da experiência caiu em cotação, é verdade. Mas cabe a nós não apostarmos nesse mercado” [...] cabe somente a nós, em cada situação particular, erguer *essa queda* à

dignidade, à ‘nova beleza’ de uma coreografia, de uma invenção de formas” (p. 126-127, grifos originais).

Partindo desse sentimento imagético-poético, é que ao nos colocarmos na posição de escutadores dos percursos escolares e de vida dos(as) sujeitos(as) sertanejos(as), assumimos a tarefa de reafirmar a potencialidade e beleza dessas histórias, que sobrevivem e erguem-se apesar de tantos declínios, de refletores, e de um desprestígio que assume diversas formas, em diferentes tempos, sendo empurradas para zonas desprivilegiadas. É certo que Benjamin não atestou a morte da narrativa, mas sim seu presente assustado com as imagens que atravessam os céus e atestam novos tempos, nem sempre condizentes com os modos de vida dos sujeitos, que antes cirandavam e rodopiavam por entre memórias e histórias.

Nessa perspectiva, um estudo que pensa o povo, e o popular, não pode se furtar de estar com eles, no meio, convocando, ao mesmo tempo, a lembrança, e suas filigranas cotidianas, com vistas a recompor, em narrativa histórica, o compêndio das suas vidas que, por vezes, são vistas com desconfianças, sendo as primeiras “[...] a serem submetidas ao enquadramento das racionalidades niveladoras” (Certeau, 1994, p. 59), que tentam, uniformemente, definir o mundo, e as formas de habitá-lo/narrá-lo. Nesse sentido, a questão do povo, e do popular, historicamente, como afirma Bollème (1988), foi pensada de forma dissociada; ora se utilizava o substantivo ‘povo’, ora o adjetivo ‘popular’, no sentido de apontar a mesma significação e, em determinados momentos, uma superação conceitual. Tal perspectiva, de acordo com a mesma pesquisadora, conduz a uma separação, por vezes, imprecisa, uma vez que considera o popular “[...] como uma forma indireta de falar do povo, sem nomeá-lo” (p. 13).

É que, considerando a discussão do ponto de vista do discurso científico, ou mesmo político-social, como comenta Bollème (1988, p. 56), “a questão do povo, da cultura popular, é quase sempre, com efeito, um discurso sobre o povo, para o povo, voltado para o povo, pronunciado sempre por pessoas instruídas”. É desse horizonte

explicativo que nos afastamos ao longo de toda pesquisa, ao textualizar as práticas e maneiras de viver dos(as) sertanejos(as), sobretudo ao costurar suas lembranças da escola. Essa figura – aquele que fala sobre –, representada no que vem de fora, para falar sobre o que está dentro, como aventado no argumento acima, pode incorrer na armadilha de construir uma imagem, na maioria das vezes, imprecisa, com traços que não necessariamente conforma os modos de vida dos sujeitos. Por isso, considerou-se prudente, as pesquisas que tentam pensar a partir das dobras que são possíveis, quando da presença daqueles a quem se construirá uma narrativa.

Esta também se constituiu a preocupação de Certeau (1994), a qual retomamos, ao mencionar o homem ordinário, poeta dos seus próprios negócios, que, como afirma, pouco a pouco vem progredindo nas cenas científicas, mas alerta para o fato de que este mesmo sujeito, que considera um herói anônimo, “[...] vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos [e] nas representações escritas, vai progredindo” (p. 57). Investigar as práticas ordinárias, do povo, especialmente as escolares, exprime, por um lado, uma forma de pensar, de forma semelhante, a comunidade sertaneja, considerando as ações que vão ganhando escopo nas cenas científicas.

Ou seja, uma forma de pensar a partir de dentro, emergindo; sentir o mundo, em suas figurações-outras, para contar essas nuances, e não o contrário, ou seja, dizer por meio do outro, sem ter tido a oportunidade de atravessar-se, enquanto sujeito também, que pensa, age, sente. A condição de estar fazendo uma pesquisa, necessariamente não outorga um manto de invisibilidade, ou de sujeito não participante. É preciso escrever o que os outros sentem, cantam, bem como suas plurais formas de apropriação do mundo, nesse caso, do sertão. Ou, de outra maneira, como alerta Bosi, E (1994, p. 38), ao mencionar a formação de uma *comunidade de destino*, citando Jacques Loew, que significa “sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados”, o que afasta, em princípio, a ideia de estágios de pesquisa, de modo que quando se sai do campo para

a escrita, as representações tendem a retornar ao seu estado anterior.

Os percursos andarilhos nos levaram a flunar pelos caminhos da memória, cujos encontros e rodopios imprimiram marcas de aprendizados sobre a própria tarefa de se portar face ao mundo do outro, seus guardados de memória, e suas potencialidades narrativas. Como fora ressaltado, a preocupação esteve assentada em compreender os modos de vida e as artesanias escolares dos(as) sujeitos(as) sertanejos(as), especificamente no espaço-tempo dos anos 1970 e 1980, considerando seus movimentos pendulares e de resistências. Assim, as entrevistas foram realizadas conforme conseguíamos encontrar tais pessoas, andando de porta em porta, nos sítios, povoados, cidades, situando, nesse interstício temporal, os becos da memória (Evaristo, 2017), ao passo que conversávamos com os errantes de ontem e de hoje.

### 1.3 Os narradores

- Dirás o que puderes lembrar.  
Trabalho com fragmentos, restos  
de acontecimentos, e tiro disso  
tudo uma história, tecida num  
desenho providencial. Quando me  
salvastes, tu me deste o pouco  
futuro que me resta e te  
recompensarei, devolvendo a ti o  
passado que perdeste.

- Mas minha história talvez não  
faça nenhum sentido...

- Não existem histórias sem  
sentido. Sou um daqueles homens  
que o sabem encontrar até mesmo  
onde os outros não o veem.  
Depois disso, a história se



transforma em livro dos vivos,  
com uma trombeta poderosa, que  
ressuscita do sepulcro aqueles que  
há séculos não passará de pó...  
Para isso, todavia, precisamos de  
tempo, sendo realmente  
necessário considerar os  
acontecimentos, combiná-los,  
descobrir-lhe os nexos, mesmos  
aquele menos visíveis  
(Eco, 2001).

Ao acolher o desejo de lembrar, assumimos a metáfora do viajante, que mais quer aprender do que ensinar, pelos lugares que andeja, pausa. É que ao saber e sabor do mundo, degustado em muitas ocasiões, assume a memória como uma zona privilegiada que produz muitos sentidos para os acontecimentos, de si e do outro. Esse mesmo desejo, nos acompanhou nas muitas caminhadas pelos sertões, conscientes, ao mesmo tempo, de que *não existem histórias sem sentido*, ainda que escutando o contrário, cujas afirmações indicavam que os acontecimentos relativos as suas vidas não possuíam qualquer valor histórico, fato que condiz a uma lógica perversa, ideológica, de difusão de crenças estigmatizantes entorno da viva vivida, de um determinado grupo social. É compreensível o fato de que tais narrativas aparecessem, uma vez que as pessoas foram convencidas de que o que viveram/vivem não possui referentes históricos, muito menos respaldos de grandes feitos.

Por conseguinte, compreendemos, ainda, que a desconstrução dessas crenças não se dá de uma maneira repentina, antes, é um processo que vai se dando conforme as experiências são contadas e recontadas, ao mesmo tempo em que são tecidas por outros, no caso, àqueles que emprestam o ouvido para que essas vozes tenham, finalmente, a oportunidade de dizer o que lhes tocam. É por isso que à semelhança do diálogo entre os personagens Baudolino e Nicetas Coniates, em epígrafe, reconhecemos que tivemos um papel importante nos modos como os sujeitos se

enxergam, pois na medida que buscamos escutar suas memórias, pudemos encontrar o sentido das histórias *até mesmo onde os outros não o veem*. Esse é o gesto da artesanaria, que enlaça tantas e diferentes narrativas e as fazem de outros, por meio de escritos. Nesse sentido, seguindo o alerta dado por Nicetas a Baudolino: “precisamos de tempo, sendo realmente necessário considerar os acontecimentos, combiná-los, descobrir-lhe os nexos, mesmos aquele menos visíveis” (Eco, 2001, p. 17).

Este tempo referido, é o do fluir memórico, que também se desagua em narrativas plurais, dando conta de muitos e potentes relatos que têm a tarefa de reconstruir vidas que entramam-se com muitos acontecimentos, de modo que o desafio é justamente descobrir e combinar esses nexos. A atitude de quem se interessa por essas filigranas é a de reconhecimento de que a memória é um tempo fugidio, não controlável. Por isso, é preciso esperar a vez do outro, tranquilizando-o: *Dirás o que pudeses lembrar*. Esse é, na verdade, um cuidado necessário para com os limites e os alcances possíveis dentro de uma conjuntura vivida pelo(a) narrador(a). Dizer o que puder lembrar é uma forma de participar do ato narrativo, sem a responsabilidade de lembrar de tudo.

Esta compreensão esteve muito presente quando do encontro com os egressos dos Programas Pedagógicos do Mobral, na cidade de Santana do Ipanema. Observou-se que, ao falar sobre suas infâncias, juventudes e vida adulta, foi possível observar espelhamentos da história social, refletindo nas histórias pessoais, denotando o caráter da coletividade da qual fazemos parte. Os eventos que são comuns, corriqueiros, impactam sobremaneira as trajetórias de famílias inteiras, pois albergam muitos significados que denotam o quanto os seus membros poderão usufruir, ou não, de qualquer herança cultural que seja eminente.

Os aspectos familiares também foram recorrentemente mencionados, sendo este um elemento importante que analisamos juntamente com os aspectos escolares. Isso porque, segundo Lahire (2011, p. 14), a família é o espaço primário, em que “[...] cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu

lugar”, além disso, tende “[...] a estabelecer objectivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável”. Compreende-se, desse modo, que esse espaço é desencadeador de múltiplas facetas que adornam a vida dos sujeitos, sobretudo, quando os membros desta legitimam, ou não, a escolarização, como foi o caso dos entrevistados. Tentamos encontrar os circuitos dos afetos, as memórias da infância, bem como os atravessamentos que ocorreram no longínquo tempo que os separam do presente, mas que tiverem amplos rebatimentos em suas trajetórias de vida.

A partir das narrativas de Alves<sup>6</sup>, 58 anos, egresso-narrador do PEI, entrevistado em sua casa, no dia 11 fev. 2023, mediante conversa e agendamentos prévios, observa-se que sua família, durante sua infância, era composta por muitos membros, de modo que seu pai ainda mantinha uma relação extraconjugal com outra mulher, tendo com ela outros filhos. Ao narrar esse fato demonstra bastante emoção, uma vez que compartilha a insatisfação da sua mãe, na época, que segundo ele, sofreu forte impacto emocional, o que é compreensível.

Morador da zona rural, no passado, enfrentou todos os tipos de adversidades, como a falta de escola próximo à sua casa, a necessidade cada vez mais forte de sobrevivência coletiva, o que fez com que passasse muitas horas no trabalho braçal a pedido do seu pai que obrigava ele e seus irmãos a faltarem às aulas para trabalharem, sob argumentos de que a escola não traria nenhum futuro desejável ou melhor para todos, diferentemente do trabalho que possibilitaria a comida necessária para se manterem vivos. Realidade que espelha um país em que os direitos das crianças não eram assegurados. Um Brasil profundo, mergulhado em muitas carências.

Neste contexto, recorreremos mais uma vez a Lahire (2011, p. 14), quando contribui na compreensão de que, mesmo a figura paterna tendo assumido essa posição deslegitimadora dos estudos, e orientado as ações e o curso da vida, de modo contrário ao

---

<sup>6</sup> Para nos referirmos aos sujeitos, utilizaremos seus sobrenomes.

desejável pelo narrador, é possível que “[...] a avaliação subjectiva das perspectivas de alcançar esta ou aquela posição social, estes ou aqueles recursos materiais ou simbólicos, nada tem de cálculo consciente, e não se apresenta também de forma clara, como a resolução de um problema de probabilidade”. O fato é que, o que se apresentava, na década de 1970, para a família do narrador, eram as condições objetivas de sobrevivência, e era esse o objetivo, inconsciente, a ser perseguido.

Ainda de acordo com o autor citado, entende-se que a família não é um todo coerente, e por isso, as condições objetivas as quais foram mencionadas entram em outros horizontes interpretativos, de modo que “[...] o que não é objectivamente acessível não passa a ser subjectivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objectiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais” (Lahire, 2011, p. 15). Nos parece que essa era a tônica do pensamento do pai do Sr. Alves, que tomava a realidade possível pelos desejos pessoais, que era garantir a comida na mesa e expandir sua propriedade agrícola. A escola, nesse caso, inseria-se na esfera do não objectivamente acessível, algo distante, e por isso mesmo não desejada subjectivamente. Talvez porque também, os “[...] os pais aguardam um herdeiro de certa forma em função do que eles são” (p. 16).

Considerando ser essa uma realidade que privou o egresso de uma vida que vislumbra no ato narrativo como melhor, nos narrou de forma bastante enfática que conseguiu, mesmo com tantas interdições, estudar. Nesse ponto, menciona com muita ênfase a imagem do Mobral, ao qual atribui a única oportunidade de ter acesso a uma escola de fato, aos 15 anos de idade, pois até essa idade as poucas vezes que conseguiu sentar em um banco escolar, não permaneceu mais do que 1 ou 2 anos, pelas condições objetivas explicitadas anteriormente.

Neste sentido, a busca pela escolarização fez com que o interlocutor tomasse a decisão de estudar no período noturno, dada as condições em que se encontrava. Nos contou de forma detalhada

que percorria 6km para chegar à cidade de Dois Riachos, a mais próximo do sítio onde morava. A distância, por sua vez, era diminuída pela companhia de dois irmãos, com quem dividia a solidão das estradas de barro, e os medos recônditos do escuro e da lua cheia. Perguntado sobre a reação do pai ao saber da decisão tomada, diz que desde que não atrapalhasse o trabalho na roça, no período diurno, o mesmo não impedia que eles estudassem a noite, fato que depois revelar-se-á enquanto uma contradição, tendo em vista que ao longo da sua história, quando criança, foi submetido a situações constrangedoras, a ponto de ter que retirar a roupa da escola, para ir para a roça, sob obrigação do genitor.

Na perspectiva que temos adotado neste livro, a narrativa do Sr. Alves se constitui em uma potente fonte para reconstrução de fatos passados, vividos por ele e familiares – pois também fala de uma memória coletiva –, no lugar-sertão no qual viveu o que narrou de forma implicada. Nesse sentido, o encontro com o mesmo trouxe o sentimento de que o tempo, assim como descrito pelo narrador machadiano, “[...] é um tecido invisível em que se pode bordar tudo, uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo. Também se pode bordar nada” (Assis, 1997, p. 46-47). Um tempo grafado e cartografado em memórias que são reunidas em um momento presente para falar sobre o que é possível lembrar e bordar, na maioria das vezes, nada, ou apenas o silêncio e o esquecimento.

O segundo encontro ocorreu com o Sr. Silva, de 62 anos, também do PEI, com quem realizou-se a entrevista no dia 11 de fev. de 2023. A história desse narrador se distancia quanto às redes de apoio que teve ao longo da sua vida e que permitiram uma trajetória linear na escolarização, diferentemente do Sr. Alves. Sendo também oriundo do meio rural, Sr. Silva+ enfrentou dificuldades semelhantes às narradas acima, porém, com a diferença de ter tido um amplo e irrestrito apoio do seu pai e mãe, que eram pessoas que tinham uma compreensão da escola como um lugar que poderia de fato permitir outras interações e aprendizagens importantes para galgar outros horizontes.

Em um dado momento da vida, quando tinha onze anos de idade, tardiamente, os seus pais lhes fizeram a proposta de estudar na cidade de Santana do Ipanema, no sentido de dar continuidade à escolarização, não mais possível na zona rural, em razão dos limites de oferta na época – 2ª série do ensino primário. A ideia envolvia a saída do seio doméstico, para morar na cidade com um tio, que também possuía o desejo que o sobrinho estudasse. Em meio as discussões, o Sr. Silva nos conta que tal proposição foi feita também a um primo que morava na mesma região, porém este não aceitou. Desafiado e consciente dos aconselhamentos dos pais, quanto as suas limitações no lugar onde vivia, talvez mesmo sem entender o que estava enfrentando, embarcou na experiência nova, e que hoje revela como uma grande astúcia realizada naquele tempo.

Deste momento em diante, sua vida foi marcada por idas e vindas para casa, aos finais de semana, quando conseguia retornar para contribuir, como disse, com os afazeres do campo. Seu percurso, nesses primeiros, contatos com a escola na zona urbana, se deu por meio do Programa de Educação Integrada, na Escola Estadual Ormino Barros, ainda existente. Contou, ainda, que após um tempo, na casa do referido tio, mudou-se para outra casa em que dividiu com uma pessoa, na qual tinha que cuidar das próprias refeições, e atividades domésticas. Não especificou os motivos pelos quais deixou a rede de apoio na qual estava estabelecido.

Após a conclusão do ensino primário, deu continuidade ao curso ginásial na Escola Estadual Milleno Ferreira da Silva, antigamente denominada de Deraldo Campos. Sua narrativa não é sistemática no sentido de explicitar os pormenores que dão conta de reconstruir, subjetivamente, esses momentos que passou longe de casa, quase sem apoio. Mesmo contando com o aporte financeiro do pai, não conseguia levar uma vida confortável, apenas comer e vestir, minimamente. Estes fragmentos de acontecimentos, os detritos que se deslocam das camadas da memória, entrevem diversos sentidos para os quais Sr. Silva sabe exatamente se encaminhar, dando pistas para que analisemos até que ponto os condicionantes sociais tiveram impactos em sua trajetória escolar.

As duas narrativas apontam para a dimensão subjetiva da permanência, atrelada às condições objetivas, mesmo que mínimas. Não há como pensar a continuidade da escolarização sem recursos materiais, e mesmo uma coletividade que contribua para que os sujeitos consigam aproveitar, qualitativamente, o tempo escolar. Isso envolve familiares, redes comunitárias de apoio, profissionais da educação, e mais especificamente políticas públicas sociais que deem conta de criar condições para que as pessoas possam prosseguir seus percursos, sem o peso da exclusão.

Com efeito, a história oral, enquanto arte do encontro e da escuta, permitiu-nos bordar uma tessitura histórica, em que os (as) narradores (as) puderam exprimir radicais de resistências, lutas e muita persistência, no sentido de sobreviver e existir em um lugar-território no qual o trabalho era um condicionante que determinava as movências sociais e individuais. Todavia, observa-se que houveram espaços para linhas de fuga, aportadas em movimentos táticos, e sub-reptícios, cuja materialização assente nos usos que fizeram das possibilidades de estudarem, como foi o caso dos dois egressos do Programa de Educação Integrada.

# Capítulo 2

## 2. ANDARILHAGENS: PERCURSOS DE VIAGENS

Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar (Barros, 2018).

Neste capítulo, caro (a) leitor (a), convidamos-lhe a vagamundear pelos sertões, em deslocamentos contínuos, buscando os fundamentos poéticos e andarilhos nos quais é possível rodopiar por muitas histórias e memórias que vêm de muito longe, e que situam modos de viver o espaço, permitindo a compreensão da realidade sertaneja. Destaca-se os aprendimentos, como ensina Manoel de Barros, expresso em epígrafe, cuja grandeza está no ver, no escutar, no pegar, provar e cheirar, diferentemente do que é aprendido nos livros, que outorgam outras experiências-viagens.

Andarilhando pelo sertão, inicialmente de forma tímida, e nesta pesquisa, com mais consistência, pelas condições dadas, que implicou em um financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal. Edital 03/2022, código de financiamento APQ2022031000029), buscou-se compreender os modos de viver dos sujeitos, desde os tempos longínquos, dando visibilidade às práticas culturais e suas relações com o *espaço vivido*, entrecortado por sonhos, promessas e perspectivas futuras, diante de um crescente desejo nosso, de tocar suas memórias e devires,



por meio de uma percepção humano-sensível-ética, em que foi possível cirandar, e recriar passos, atento aos rastros e sinais dos(as) praticantes sertanejos(as), como propõe Ginzburg (1989).

O autor evidenciado, ao tratar do que classificou como paradigma indiciário, despontado no século XIX, faz um importante alerta para os(as) historiadores(as) - e ousadamente, acrescentaríamos aqueles/as que como nós, fomos assumindo, construindo e reconstruindo essa identidade-, que se aventuram no propósito de embrenhar-se na aventura da reconstrução de fatos que demandam uma abertura detetivesca. Enquanto lição metodológica, entendemos que é preciso não se basear, em demasia nas “[...] características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis”, mas “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis” (Ginzburg, 1989, p. 144), que tornam os fenômenos mais críveis de análise, e evidenciam aspectos que não estavam notáveis.

Sorratamente, nas pesquisas (Silva, J; Freitas, 2017; Torres, 2020, dentre outras), que realizamos nesse âmbito, sobretudo, em espaços citadinos, mas não somente, é que estivemos conscientes de que era preciso ir mais longe, buscando sair de uma orfandade espacial. O itinerário assemelhou-se, em determinado sentido e metaforicamente, as cirandas infantis, que detivescamente buscam o que existe embaixo das pedras e segue, pacientemente, insetos, na tentativa de acompanhar seus percursos, observando a ausência de pressa nas chegadas e os encontros que faziam durante os deslocamentos. A operação de busca, nesse caso, tem muitas faces e sentidos, os quais fomos ressignificando, para dar mais coerência ao nosso caminho teórico-metodológico.

Agrupamos, neste capítulo, a empiria desta investigação, na qual estão narradas as viagens e os vagamundeares, no território sertanejo, especificamente, nas zonas rurais, nas quais deparou-se com distintas práticas culturais, sem desconsiderar nenhuma pista, fosse na zona urbana, ou mesmo em outras localidades, distantes das municipalidades estudadas rompendo as linhas divisórias, territoriais, chegamos o mais próximo possível da reconstrução dos

modos de vida e dos percursos escolares. As elaborações, a seguir, carregam fundamentos teóricos, poéticos e empíricos, cujos rodopios cirandeiavam os modos de praticar um lugar, em busca de compreensões.

Organizamos essas andarilhagens em 3 núcleos de sentidos que narram os percursos feitos, conforme o relato de ida e vinda, bem como as reflexões que foram possíveis quando do retorno do campo. É que as poéticas do deslocamento permitiram cartografar as muitas geo-grafias dos/nos sertões, a partir do seu interior, situando as muitas práticas culturais como a da farinhada.

Com esse sentimento, envolvidos pelo desejo de aprender-ensinar o que observamos, apalpamos, degustamos, e movidos pela consciência de transmissão da experiência, é que intercambiamos a nossa peregrinação, no sentido de mover-nos pela textualidade como viajantes, na medida em que lançamos o convite para os (as) leitores (as) para que embarquem páginas adentro, atentos (as) aos percursos, na medida em que descortinam as teorias, poéticas, bem como desfolham o campo empírico, permeado por múltiplas paisagens.

As poéticas da vida, em síntese, compactaram as microrevoluções que foram possíveis, de forma inesperada, sem deter-se no que era almejado, mas no que dentro das circunstâncias conseguiu-se alcançar, no passado. Justamente esse deslizamento de sentimentos que nos despertou para a existência de um modo próprio de tecer uma lembrança, carregada de emoções diversas, inclusive traumáticas. É tanto, que trazer para as águas do presente, fatos há muito imergidos, cujas profundezas desconhecia-se, fez com que assumissem, de início, um sentimento de negação, o que permitiu entender que as trajetórias escolares estavam, intrinsecamente, enredadas e entrecortadas aos/pelos percursos de vida, uma vez que teciam um emaranhado de representações em que o trabalho figurava como uma tessitura central, da qual nenhum sujeito poderia eximir-se.

Percursos esses que foram narrados de modo a evitar que fossem esquecidos, em parte, pelas gerações futuras que não mais

terão oportunidade de entender, naquele contexto, o enredo do vivido, e as mudanças culturais que foram operadas, no transcurso histórico, o que é natural. E esse é o papel, também parcialmente, das poéticas da viagem, ou seja, aprender coletivamente com o outro, no sentido de trazer na bagagem as marcas que foram aprendidas, e ensinadas, igualmente, considerando que não se chega aos lugares pensando em alterá-los, mas compreendê-los, a partir de uma abertura de aprendiz, de uma escuta-fala.

Seguindo por esses meandros, pelas veredas sertanejas, em distintos tempos, e momentos, é que trazemos, um corpo de relatos-viagens-investigações, inerente a este estudo, com impressões, sentimentos, reflexões, encontros, desencontros, alegrias, tristezas, arranhaduras, anseios, dúvidas, bem como um vivo e potente desalinhavado de memórias que se fazem histórias, costuradas pelas narrativas que aguardavam esse momento para falar, dizer o que se passou, e o que foi possível dentro de enredos históricos difíceis de se viver, porém, permeado por uma coragem que vem de longe, dos começos do mundo, do nascer ao pôr do sol.

Destarte, situamos, a seguir, categorias centrais que emergiram dos processos de pesquisa empírica, e que nos ajudaram a compreender o conteúdo narrativo sobre os percursos escolares dos sujeitos entrevistados. Em princípio, discutimos os modos pelos quais construímos o entendimento da categoria sertão, enquanto um lugar praticado, por meio das atividades humanas que nele ocorrem. Em seguida, apresentamos uma arqueologia das buscas por vestígios histórico-educacionais, o que culminou no encontro com os sujeitos, assunto de um dos subcapítulos, cujo desfecho se dá com um relato sobre nossas impressões de todo o percurso feito.

## 2.1. Sertão: lugar praticado

“Existir e viajar se confundem” (Nunes, 1969).

[...] os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos do mundo (Certeau, 2012).

Partindo da compreensão de que a existência se (con)funde com a própria ação do verbo *viajar*, como expresso na epígrafe, concordamos, também, com Riobaldo, de *Grande Sertão: veredas*, que contribui com esse entendimento, ao dizer: “o que existe é homem humano. Travessia”. Vivenciamos, assim, o sentido da viagem inscrito na obra de Guimarães Rosa, sobretudo, quando embalados pelos deslocamentos de um lugar a outro, de modo que foi possível observar e sentir os acontecimentos que delineiam a urdidura do vivido, particularmente os relativos à prosódia do mundo que se manifestam no espaço do cotidiano, imprimindo, ao mesmo tempo, a necessidade da lembrança como condição para a construção e recuperação dos significados e das formas de apropriação do lugar, pelos sujeitos.

A convivência com o personagem Riobaldo, trouxe a compreensão de que é preciso ter vivido – realizado a viagem–, para entender que: “[...] aprender a viver é que é o viver mesmo [...]”, quando afirma “eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo – só estava entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada”. Como viajantes, em busca de algo específico, experienciou-se, também, a falta de nitidez, de modo que a preocupação residia apenas com o fato de estar nos lugares, no meio, mas não vendo exatamente o real, ao passo que a posteriori, compreendemos a partir da afirmação do mesmo personagem de que o real se dispõe no meio da travessia.

Assim como o viver é perigoso, para o personagem Riobaldo, ressaltamos e concordamos que pesquisar nos sertões também se constituiu em ação carregada de desafios, o que para tanto

requereu, antes de tudo, o que Freire (1987) chamou de *distanciamento epistemológico*, para não incorrer no risco de construir narrativas romantizadas, idílicas, ou que reforçasse os discursos ora naturalizados e hegemônicos que apregoa a arcaicidade e a secura da vida neste lugar. Nos afastando desse pensamento, aportamos em dizibilidades outras, cujas sonoridades deram conta de erguer plataformas narrativas que demonstravam outros enredos e enlaces.

Neste sentido, andar com a poética da vida errante dos personagens de *Grande – Sertão: veredas*, pelos sertões alagoanos, angariou reflexões importantes, sobretudo, em relação a condição de viajantes, ou seja, aquele que também faz travessias, e da responsabilidade seguinte: narrá-las, ou seja, dos fios das memórias, tecemos uma história. É que percorrer o sertão, viajar por entre suas veredas simbólicas e identitárias, ocupar o entremeio ou a margem, assim como ter contato com suas múltiplas geografias/geologias (senti-las no corpo), exigiu, também, a compreensão de que o próprio *caminhar* carrega uma estética, e uma ética subjacente ao próprio ato e ao sujeito que caminha, cujos sentidos se mobilizam em busca do que Michel de Certeau (1994) chama de *um próprio*, tendo em vista a indefinição que se estabelece aos caminhantes e caminhares: não estar em lugar nenhum.

Nessa direção, a consciência da dimensão ética desse relato, constituído dos *detritos do mundo*, por isso mesmo incompleto, precisa estar sustentada por um rigoroso cuidado e respeito pelas belezas que outorga o saber do outro, nesse caso, os sertanejos, as suas construções identitárias, bem como as maneiras de ser, fazer, pensar e ocupar o lugar-sertão. Reforçamos que não é tarefa de quem se dispõe a estar com o outro, atribuir juízos próprios que, de alguma maneira, invalide seus saberes, ou mesmo tentar alterar as lógicas do espaço. Coerentemente com tais princípios, é que no itinerário feito, ao entrecruzar com as redes dos falares que atravessaram a viagem, procurou-se estabelecer uma escuta atenta, nômade, interessada, e focalizada nos atos da linguagem que ora se derramavam pelas

margens do discurso acadêmico, o que percebemos como uma forma de requerer para si uma gramática de mundo.

Mencionar, por exemplo, a experiência vivida na casa da Sra. Aparecida, nossa interlocutora, ex-professora do Mobral, em Camoxinga dos Teodósios, zona rural de Santana do Ipanema (AL). Após termos relatado os motivos da nossa presença em sua casa, e concordando com o fato, passou a apresentar o lugar, seu território, carregado de histórias e memórias. Em um primeiro momento, apresentou a escola, na qual ocorriam as aulas do PAF/Mobral, na década de 1970. Em seguida, depois de uma longa conversa se propôs a *caminhar* conosco, pelo sítio onde mora, indicando a casa de ex-alunos, em particular, do Sr. Geraldo<sup>7</sup>. Dessa prática, resultou inúmeras histórias acontecidas, desde a sua força e coragem para o trabalho braçal, admirada por seu pai – falecido –, bem como as memórias de quando sozinha na roça, passou por situações de muito medo.

Vivenciando as belezas do lugar, foi possível escutar os ecos de suas recordações, e o movimento do seu corpo em performance para dar conta de narrar a história da forma mais próxima do real. Ao passo que todos parávamos para ouvi-la, mesmo sob sol causticante, não sendo esta a sua preocupação. O que chamou atenção foi a versão sobre as distâncias. Quando perguntada se as casas de seus ex-alunos eram muito longe, respondia: *bem ali*, ao mesmo tempo gesticulando com cabeça fez o movimento de apontar para a frente, mesmo não se constituindo tão próximo. O(A) sertanejo(a) não teme distâncias. Neste trajeto narrou longamente sua infância, mostrou seu *terreno* e suas roças, a fazedura do carvão, o plantio de palmas, capim, feijão de corda, banana, dentre outros. Suas mãos apontavam para os lugares,

---

7 O sr. Geraldo é também conhecido pelo nome de Everaldo. De início, não entendendo muito a relação, nos explicou: “*é porque todo mundo me conhece por Everaldo, desde pequeno, e se você perguntar a qualquer pessoa aqui por Geraldo, ninguém conhece*”. Fato esse confirmado por outro senhor que estava no momento em que chegamos, que disse: “*estou sabendo disso agora*”.

explicando o que se passava lá, ou que tinha acontecido, e dizia, às vezes: *aquí é o meu lugar, moro aquí desde os 11 anos*.

De forma muito semelhante foram os relatos dos ex-alunos sobre a relação com o lugar-sertão. O que nos fez pensar sobre a construção da *memória-cúmplice*, muito mais do que coletiva, como tratou Brandão (1998), que se constitui, aquela, num sentir-se ator da situação lembrada, numa gramática épica e, por vezes, lendária, sobretudo ao dizerem: *“aí, eu fiz assim”*, em continuidade a narrativa do mesmo acontecido. Ou seja, não existe outra versão: *“aí teve também”*, mas uma inserção do *eu* no ocorrido, para demarcar uma cumplicidade no episódio relatado, e não uma contradição ou uma negação do dito pelo outro. Observou-se essas construções da memória-cúmplice nos relatos sobre a *farinhada*, prática cultural inscrita nos modos de sobrevivência e do trabalho coletivo e que será tratada ainda neste capítulo.

Retomando os caminhos da viagem, ao chegar à casa do sr. Geraldo, o encontramos sentado no *alpendre*<sup>8</sup>, junto de mais 4 pessoas, vizinhos que tinham ido visitá-lo, tendo em vista que o dia de nosso encontro era um domingo, e neste, é muito comum a *prática do encontro* entre comadres e compadres, caracterizado como o momento que se *tem tempo*. Do portão, ouvimos a voz do Sr. Geraldo dizer: *cheguem pra cá*. Ao chegarmos, junto da sra. Aparecida, fomos muito bem recebidos, tanto por ele, seus vizinhos, esposa e filhos. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, disse, de forma enfática, que colaboraria no que fosse preciso.

Estamos narrando tais encontros e acontecimentos, no sentido de trazer mais nitidez para o processo da pesquisa em si. O que abordamos das narrativas desses sujeitos, neste capítulo, são os modos de viver e lembrar o sertão, haja vista nosso interesse em compreender as filigranas dos acontecimentos que entrecortaram

---

<sup>8</sup> As casas sertanejas da zona rural, culturalmente, têm essa construção, que se constitui num espaço da residência em que as pessoas se encontram para conversarem, e também, para que os filhos, e membros da família, possam descansar na *fresca*, numa tentativa de aplacar o calor. As árvores no entorno da casa, ou *no redor*, têm esse objetivo também. Ou seja, descansar na *fresca das árvores*.

os percursos escolares dos mesmos, a exemplo do trabalho braçal. Além de termos interesse em compreender as práticas culturais nas quais estavam imersos, como a Farinhada que será narrada no subcapítulo seguinte

Retomando o encontro com o interlocutor, observou-se que o seu relato prévio, foi acompanhado de uma característica muito comum entre todos os outros com quem conversou-se: a necessidade da sobrevivência fez com que a escola fosse inserida em um segundo plano em suas vidas. E, que o Mobral teve um papel importante, por exemplo, chegar aonde o poder público não adentrava; ser ofertado no período noturno, o que facilitava a ida após o dia de trabalho, e, pela proximidade da casa e pelo fato da professora ser da comunidade. Chegou-se a essa constatação após outras narrativas também aludirem para o mesmo horizonte social.

Tais encontros e descobertas, foram possíveis pelo fato de que ao assumirmos a metáfora do viajante, desencadeamos uma dilatação sensorial perceptiva, no sentido de aproximar-se cada vez mais do que entendemos ser uma pesquisa com o outro. Desse modo, concordamos com Onfray (2009, p. 49), quando afirma que: “a viagem, de fato, é uma ocasião para ampliar os cinco sentidos: sentir e ouvir mais vivamente, olhar e ver com mais intensidade, degustar ou tocar com mais atenção”. Experimentar, sentir, mergulhar, degustar, tocar, caminhar, cheirar são verbos que compõe esse itinerário, e são os provocadores da ampliação dos sentidos. Isso porque, estar com o outro, implica um delineamento subjetivo, assentado na sensibilidade em aprender com ele, por meio dos atos dialógicos.

Além do interesse pelas memórias de escolarização, procuramos, de igual modo, entender as práticas do lugar, destacadamente, as que são mais presentes nas recordações coletivas, no sentido de situar como os sujeitos vinham praticando o lugar-sertão, nas trilhas historiográficas. Dos cenários de encontros com gentes e suas práticas, pudemos pensar, também, sobre o *ir e vir*, o fazer pesquisa nas fronteiras das instituições (em deslocamentos contínuos), as paisagens – terras, as serras-, e



sobretudo o verde que se espalhava de um canto a outro, e que trazia alegria ao sertanejo – especificamente os residentes nas zonas rurais–, ao saber que este era um sinal evidente de que o inverno seria bom para plantar e colher. Isso porque as chuvas de dezembro possuem, no sertão, essa predição.

**Imagem 1** – Geografias do verde nos/dos sertões.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisa, 2022.

É de muito tempo que os mais velhos contam essa espécie de *adivinhação* – com base na natureza –, prática desenhada taticamente no jogo das estratégias meteorológicas, e alçada pelos conhecidos *profetas da chuva*<sup>9</sup>, personagens anônimos que figuram como os guardiões de um saber ancestral, forjado nos movimentos sub-reptícios do cotidiano sertanejo. Tal fato permite a compreensão de que viver num determinado lugar, particularmente no sertão, requer uma aprendizagem contínua, assegurada graças a condição dos que enfrentam com coragem as consequências de uma vida marcada, por vezes, por negações diversas, como a de condições humanas de existência. O revestimento, muitas vezes, deste caráter do *forte*, em torno do sertanejo, é uma maneira, nos parece, de evocar uma identidade que se distancia de um modelo de urbanização que transforma homens, mulheres e crianças em pessoas ociosas. A construção das

---

<sup>9</sup> Na cidade de Santana do Ipanema é realizado, desde 2018, o tradicional encontro com os *Profetas da Chuva*. Um evento aberto ao público, em que são reunidos tais sujeitos, que fazem a leitura lendária do tempo sertanejo, apresentando os sinais dados pela natureza que denotam a força e propulsão do inverno.

formas do existir, perpassaria, pela busca da sobrevivência, fato que implica o conhecimento das características que compõem o lugar. Ocasionalmente, escutamos, sobretudo, dos homens sertanejos, residentes na zona rural, essa narrativa.

As imagens do sertão verde nos fazem lembrar de Euclides da Cunha ao apresentar, em sua obra magistral *Os Sertões*<sup>10</sup>, publicada em 1906, conceitos por ele construídos dos sertões e dos seus habitantes, imagens muitas vezes ambíguas e contraditórias. O autor dá ênfase à paisagem que, ao mesmo tempo em que é desoladora e desértica, é também paradisíaca, descrevendo-a como uma terra que vai “Da extrema aridez à exuberância extrema” (Cunha, 1954, p. 231). Essas contradições aparecem nas narrativas do autor ao esclarecer que, ao chegar das chuvas, longe dos períodos prolongados de estiagem “O sertão é um paraíso” (Cunha, 1954, p. 43). O autor apresenta esse espaço em suas imprecisões de ordem sobretudo climática, ao dizer que “o sertão é um vale fértil. É um pomar vastíssimo [...]” (Cunha, 1954, p. 46).

Propala-se, assim, sobre um possível *ethos* sertanejo, de que os sujeitos seriam mais adaptados às condições climáticas e da terra. É importante lembrar, mais uma vez, antes de qualquer consideração sobre esse *ethos*, de que o sertão é um espaço que não cabe dentro de narrativas, na verdade, foge a elas. Não se pode, por sua vez, tomar o sertão e reduzi-lo a uma faixa territorial, como se tudo que existisse dentro de uma demarcação de terra, servisse como uma marcação espaço-existencial.

Ressaltamos que as maneiras e as andarilhagens das *artes de fazer* – como diz Michel de Certeau –, e que vem de muito longe, das quais os sujeitos se valem para construir suas relações com o mundo, e com o outro, fazem parte de uma relação cultural, e não ontológica. Isto significa dizer que à revelia do que se conta sobre o sertão, este

---

<sup>10</sup> Albuquerque Jr. (2011, p. 66) diz que a publicação deste livro representou o início da procura do verdadeiro Brasil. “Com ele, teríamos iniciado a busca da nossa origem, do nosso passado, da nossa gente, da nossa terra, dos nossos costumes, das nossas tradições. Teríamos ficado conhecendo, com ele, a influência do ambiente sobre o nosso caráter e a nossa raça em formação”.

é um *lugar praticado* pelo homem, mulher e crianças sertanejas, e transformado num *espaço vivido*, o que implica o trabalho (tratar a terra nos espaços rurais, e depois a invenção de outras formas de sobrevivência nos espaços urbanos), e a fabricação de um *ethos* sertanejo que demarca as experiências, inscritas nas diferentes construções identitárias que vão sendo costuradas a partir dos deslocamentos temporais. Nesse sentido, recorreremos a Calvino (2003), e seus personagens, para dizer que há uma impossibilidade em recuperar o curso do tempo, ou seja, o sertão não é mais o que foi, sobretudo o estudado por Dirceu Lindoso (2011) – dos currais de bois e dos índios de corso e sua Guerras dos Bárbaros.

Desse modo, a morte simbólica do boi (e concreta dos índios, no passado), como ressaltado posteriormente por Moreira (2018), encerra uma época em que o povoamento do sertão foi marcado pelas lutas sangrentas que marcam o período de exploração colonial e a busca por territórios. A autora nos diz, assim como também lemos em Lindoso (2011), que, por vezes, as narrativas contemporâneas reduzem o sertão ao que foi, no sentido clássico, e que permanece quase intocável pelo tempo. É como se todas as transformações, sobretudo, na área de comunicação e tecnológica, não afetassem o sertanejo, que preserva sem ressalvas, as maneiras de ser de outros tempos.

De modo que o aspecto “seca” ainda hoje (2024) é retratado como uma representação imagética de todo o sertão. Tal narrativa é veiculada nos principais meios de comunicação, como pode ser visto na TV Globo, a novela *Mar do Sertão*, que na abertura traz uma imagem de um lugar rachado, sinal de que água não molha aquele chão há muito tempo.

Trazemos, também, um trecho do livro, *Sertões contemporâneos*, da autora citada acima, que destaca elementos importantes que, por meio do vivido nas viagens, entendemos como uma condição inescapável do sertanejo, mas que guarda grandes ressalvas:

O desafio deste livro é questionar como essas transformações globais estão impactando os campos da cultura e da comunicação no sertão

da Bahia. Em particular, dedica-se a perceber os novos sertanejos, híbridos, entrincheirados entre a tradição e a pós-modernidade, entre o passado e as novas tecnologias da informação, entre o sertão e o mundo globalizado, entre os 'cabra machos' e novas configurações de gênero (Moreira, 2018, p. 22).

Não há como negar que essa é uma condição da qual os sujeitos de um modo geral, e em particular o sertanejo, não pode escapar. Como já ressaltado, a televisão, como meio de comunicação de massa, faz parte da programação dos sujeitos, que sentam às tardes e à noite, para assistirem jornais, telenovelas, filmes, desenhos animados, dentre outros, que invadem as moradias. No entanto, pensamos que o caminho não é o de tomar como inevitável, apenas. Dizer que a partir deste cenário, ninguém mais passa incólume, e que precisam, de modo urgente, fazer parte desse mundo, é demasiado apressado e pode passar despercebido muitos elementos importantes, que carecem de reflexão. Preocupamo-nos como as formas com que tais conteúdos são veiculados: ora como um reforço de estereótipos – que deformam -, ora como um cativador de consumismo, dando a entender que o que se faz é atrasado, arcaico e que precisa ser substituído por novas formas, e objetos. Nesse sentido, o discurso imagético é poderoso.

O novo, assim como o velho, como lido em Paulo Freire (1987), não pode ser aceito ou descartado sem um processo de reflexão crítica. Cabe perguntar, e o fizemos em muitos momentos, se a cultura possui prazo de validade, e que precisa em um dado momento ser substituída por outros artefatos que façam mais sentido para as pessoas. É que observamos o orgulho externado de pessoas que tinham feito parte de construções culturais que não mais existem, sob justificativa de que ninguém possui interesse, sobretudo, os mais jovens. Escutamos de mulheres, a potência da narrativa sobre suas astúcias para conseguirem manter determinadas práticas vivas, mas que se revelavam ao mesmo tempo temerosas pela partida dos que a preservam, sem a presença de continuadores.

Esclarece-se, portanto, que não temos a intenção de defender a ideia do congelamento do tempo, de preservar o sertão como era em suas origens. Sendo assim, estaríamos nos contradizendo na defesa que fazemos da perspectiva de que o sertão de fato é outro: um espaço contemporâneo, abraçado por todas as transformações pelas quais o mundo vem passando. Mas acreditamos que seja importante olhar essas mudanças de forma crítica e atenta, pois pode-se incorrer de não perceber que tais impactos podem trazer profundas fissuras nos lugares, uma vez que passarão a ser regidos por outras lógicas, diferentes das que vinham permeando-os. Fatos estes que ainda requerem aprofundamentos.

Desse modo, é que compreendemos o sertão enquanto um lugar praticado, e o sertanejo um sujeito que imprime marcas identitárias ao vivido, transformando-o (Certeau, 1994). Tal entendimento, é compartilhado por Carlos (1996, p. 15), geógrafa cultural, que mesmo não referindo-se ao sertão, contribui quando diz que: “o lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”. Concordando com a autora, infere-se que o espaço ultrapassa a conformação geológica, enquanto paisagem. Este, por sua vez, existe a partir da colisão da natureza com a cultura, em que os sujeitos passam a habitar, construir-se e construir formas e possibilidades do viver, como acontece nos sertões alagoanos.

## **2.2 Caminhar pelos sertões em busca de vestígios histórico-educacionais: uma arqueologia**

Uma revoada de sentimentos povoa estes escritos, cuja cadência assenta-se nas mobilidades táticas do sertanejo (Certeau, 1994). Uma mobilidade identitária, que marca e permeia a memória coletiva dos que partilham a vida no lugar. Percebemos, que mesmo a memória sendo fugidia, nos momentos de encontros pelos sertões alagoanos não se deteve, de modo que os sujeitos reconstruíram suas passagens pela escola, ultrapassando-as, ao passo que falaram, de cenários por

onde caminharam, bem como de práticas esquecidas; contaram sobre histórias de assombrações, com ênfase na *caipora*, a protetora das matas e dos bichos, que regula e ordena as ações dos homens, mulheres e crianças na natureza intocada. Figura simbólica, quase mítica, que alumbra os medos recônditos das crianças, que se mantém sempre perto de casa, mas que em furtivos momentos subvertem os argumentos de que as matas são lugares perigosos, e adentram num ciganejar pelo lugar.

Preocupou-se, nesse sentido, em não assinalar pragmaticamente as conjunções vividas no espaço sertanejo, descrevendo os fatos e suas mobilidades, mas traduzindo como as coordenadas culturais do lugar, se configuravam na vida dos sujeitos, vistos como *ser no mundo*. Essa experiência provocou a construção e ebulição de uma profusão de lembranças que, de certa forma, contribuíram na reconstrução dos cenários e as singularidades dos sujeitos sertanejos, com quem estivemos, destacadamente suas errâncias culturais e sua disposição no espaço vivido, com mais ênfase em alguns lugares, ora de maneira mais tímida em outros, o que é compreensível, tendo em vista que o outro possui suas próprias perspectivas, cuja decisão de narrar, ou não, cabe somente a ele.

As singularidades expressam os modos de receber os que vem de fora. A cortesia, carregada de um pouco de desconfiança – o que se considera pertinente –, a escuta atenta, a disponibilidade em contribuir, a cordialidade em ensinar seus saberes. Destaca-se, ainda, o modo de “curtir” a terra e plantar o alimento, a visão da posse como condição precípua que outorga uma posição social privilegiada na comunidade: ser dono de muita terra denota que o sujeito possui outras condições de sobrevivência e reforça a força e a coragem para o trabalho, também observado como um fator preponderante para a afirmação identitária. Nesse sentido, esta escrita tenta, aproximadamente, ser uma fotografia do saber dos sertanejos, nos assumindo como o griô maliano Tierno Bokar, ao dizer que:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem [e na mulher]. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (Bokar *apud* Oliveira, 2018, s/p)<sup>11</sup>.

Nesta travessia, embalados pelos saberes imanentes dos sujeitos, destacamos que os encontros com muitos passantes na estrada também se constituíram em momento singular de conversa e de aprendizado, principalmente quando estávamos perdidos entre um lugar e outro, de modo que recorriamos sempre a esses viajantes anônimos, que prontamente apontavam a direção correta. Compreendemos que o caminho se faz andando, inspirados na canção do cantor e compositor Chico César – *Deus me Proteja*<sup>12</sup> –, ao dizer: “Caminho se conhece andando / Então vez em quando é bom se perder / *Perdido fica perguntando* / Vai só procurando / E acha sem saber”. O perguntar, nesse sentido, é encarado como uma forma de falar com o outro, dando mais clareza de que somos, também, seres dialógicos. Um verdadeiro trabalho de *formiguinha*, que vai cruzando os caminhos, seguindo as pistas que foram deixadas por outrem – no movimento dos passantes de ontem, de hoje e os que ainda passarão. Os rastros, sintomas e miudezas foram palavras-chave, nesse trabalho, fato que nos faz aproximar dos postulados de Ginzburg (1989, p. 177) ao dizer: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

A tentativa de decifrar a realidade sertaneja na qual pousamos diversas vezes, permitiu-nos o encontro com distintas práticas culturais, as quais elucidaram muitas características que permeiam e enleiam os sujeitos que as urdem ao longo dos tempos. São práticas

---

<sup>11</sup> Artigo referente à “Pedagogia da Ancestralidade”, escrito por Kiusam Regina de Oliveira e disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431\\_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE).

<sup>12</sup> Lançada em 2008, no álbum *Francisco Forro y Frevo*, pelo cantor e compositor paraibano Chico César.

coletivas, que dizem muito sobre o caráter efusivo que se vivencia no sertão. Um modo próprio de tirar o sustento e prosseguir as gerações, desde os avós, como narraram, de modo que muitas ações ainda vivem e permanecem *guardadas em suas memórias*. Esse entendimento é construído a partir dos desdobramentos das conversas que tivemos como os sujeitos sertanejos, inicialmente, apenas seguindo pistas e que, em seguida, nas formas de prostrar, o passado foi evocado, pela presença de alguém (nesse caso nós) que revolvemos uma lembrança há muito não visitada.

O que ocorre, de modo geral, é que as lembranças dos sujeitos começam a ebulir, provocadas pelas perguntas e escuta atenta. Essas semelhanças – o escutar, ter interesse pelo passado –, foram fundamentais para pensarmos, também, sobre a chegada nos povoados, sítios e cidades. Desse modo, fazemos a inferência de que o passado que foi lembrado pelos sujeitos, não era visitado nos momentos de conversas coletivas, ou mesmo nas reuniões familiares. A nossa presença foi um acontecimento importante que, com as perguntas feitas, foi *debulhando* as sucessivas lembranças. Tanto é que as pessoas não se resumiam a falar apenas sobre as ações do Mobral, mas sentiam a necessidade de falar sobre casos pessoais, que os envolviam diretamente, ou que ouviram de outros, numa explícita demonstração de uma memória herdada, em que o grupo, mesmo não vivenciando o fato, consegue apropriá-lo e contá-lo como se tivesse estado presente, no momento em que ocorreram.

É que a condição da lembrança é a inscrição do sujeito no presente, e que tal aspecto faz com que o acontecimento seja reconstruído com as imagens que se tem dele no momento da recordação (Bosi, E 1994), a partir de um elo, que tanto pode ser uma pessoa, quanto um objeto. Revolver o passado dos seus percursos escolares fez com que os(as) interlocutores(as) não conseguissem falar apenas do que aconteceu, mas fazer sempre comparações, com os fascículos que se tem atualmente, sobretudo, a narrativa nostálgica de que o ensino de antes era melhor do que o de hoje.



É nesse sentido que compreendemos que o trançar das narrativas memorialísticas, à semelhança do ofício do tecelão é uma arte sutil, esmerada, sorrateira e condicionada a falar pelo ausente dela – os homens e mulheres-narrativas (Todorov, 1970). Diante desse desafio que permeia o ato de narrar uma ação/acontecimento, por meio da escrita, é que concordamos com as considerações de Perrone-Moisés (1990, p.13), quando afirma que: “o próprio das palavras é desviar-nos do caminho reto do sentido”, de modo que a atenção dada as palavras que se isolam podem nos encaminhar a um desvio, ao qual a autora classifica como “sedução” – terreno da poesia. Esse fato, por sua vez, não se constitui em motivo de singular preocupação; é que os sujeitos com os quais experienciou-se a narrativa de vida-formação são também, poetas errantes – atravessaram os tempos –, inscrevem no espaço, maneiras de teatralizar suas operações cotidianas e que dão sentido as suas formas de viver. Os pormenores das suas existências suleiam as coexistências – são os léxicos imponderáveis do ser e habitar um lugar. E, habitar perpassa pela narrativização.

Nesse cenário, o habitar é mais do que estar no lugar, urde-se com a possibilidade de narrar os acontecimentos, numa demonstração de quem se apropriou deles. A memória, nesse sentido, é o elo que faz o trabalho de trançar as perspectivas de *ser de um lugar*, e não de outro, pois as recordações permitem a inscrição do sujeito em um dado contexto social e cultural, tendo participado de suas manifestações e ocorrências, às vezes, coletivamente. O sujeito que vem de fora – considerado um estrangeiro -, não conhece, a priori, a história e as lutas do lugar, não somente as coletivas, mas sobretudo as individuais. Tornou-se comum, por exemplo, escutar diversas vezes uma pessoa contando a história de outra, mesmo esta estando fisicamente presente. Isso demonstra, em primeiro lugar, a relação dialógica que os sujeitos mantêm entre si, e suas articulações subjetivas no meio. Ou seja, ele é alguém com quem se pode recorrer sempre que se encontrar em uma situação delicada. Tal caráter é um fator decisivo no meio

sertanejo. Ser ou não ser prestativo é uma condição de aceitabilidade.

Com base nestas considerações, os estudos de Pierre Mayol (2013), são elucidativos ao cunhar o conceito de *conveniência*, enquanto uma dimensão simbólica que gerencia as relações dos sujeitos em um determinado meio. Mesmo estudando o contexto francês, na década de 1970, é possível observar as repercussões dos escritos do autor no tempo contemporâneo. Nesse sentido, as regras implícitas estão sempre regulando os comportamentos, que de certa forma, ainda de acordo com Mayol, atestam uma obrigação e um reconhecimento pelas ações desempenhadas. Desse modo, ao falar sobre o bairro, considera que este, enquanto prática coletiva tácita, mas não escrita, é “legível por todos os usuários através dos códigos da linguagem e do comportamento” (Mayol, 2013, p. 45).

Tais constatações são salutares nos contextos em que está presente a diversidade/diferença de pessoas, seja nas áreas urbanas ou rurais. As regras são tácitas, porém apreendidas no contínuo da aprendizagem tácita, uma vez que são obrigados a viver de forma coletiva, o que implica seguir os ritos estabelecidos de acordo com os códigos morais que edificam os lugares. As populações sertanejas, como observado, não fogem à regra. São orientadas por princípios morais, éticos e estéticos que fundam especificidades e reconhecimentos múltiplos, entre os praticantes do espaço. Muito da economia simbólica está permeada por troca de favores, albergados pela relação de amizade fortemente alicerçada no parentesco, no compadrio, e nos vínculos de proximidade, que leva os sujeitos a deduzirem que um dia precisará do outro e que, portanto, é preciso servir para ser servido.

Estas maneiras de agir foram percebidas nas narrativas dos sertanejos e em suas práticas, sobretudo na prática da *farinhada*, uma prática cultural que atravessa os tempos e que no presente, ganha outras conformações, mas ainda se mantém viva, especificamente a coletividade que a alberga e que a empurra para frente. Nesse sentido, a cultura é entendida enquanto um espaço simbólico, como veremos a seguir.

### 2.2.1 A prática cultural da farinhada

Andando pelos sertões, deparou-se com práticas culturais que vêm de muito longe, a exemplo da *farinhada*, emaranhada em saberes cujos fios da ancestralidade tecem, no presente, novas cartografias imaginárias e enredam-se com as experiências do ser-no-mundo, desde a mais tenra idade, como é o caso dos(as) sertanejos(as) com quem dialogou-se e que contribuíram, indelevelmente, para a reconstrução desta ação cultural no espaço vivido e praticado. Partimos do entendimento de que cultura é “[...] uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas – mas, pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia” (Certeau, 2012, p. 239).

Bosi, A (1992), ao discutir essas peculiaridades do cotidiano dos sujeitos da cultura radicalmente popular, forja a expressão *materialismo animista*. O autor traz definições para a referida expressão, entendendo-a como uma filosofia inerente à cultura popular radical, o que nos reporta às práticas culturais vivenciadas nas farinhadas.

*Materialismo*, enquanto o homem pobre conhece, por força das suas obrigações diárias, o uso da matéria, lida com a terra ou com instrumentos mecânicos, que são o seu meio único de sobrevivência. Daí lhe vem um realismo, uma praticidade, um senso vivo dos limites e das possibilidades da sua ação, que convergem para uma sabedoria empírica muito arraigada, e que é a sua principal defesa numa economia adversa (Bosi, A 1992, p. 325).

Essa sabedoria empírica, que nem sempre aparece nos apontamentos dos que se propõem registrar as peculiaridades das comunidades tradicionais em suas ações cotidianas, foge do controle de expropriação da cultura dominante. Nas palavras de Brandão (2002), submerso nos registros feitos a partir da massificação da cultura dominante, haverá sempre um tecido vivo marcado

indelevelmente por uma trama de relações entre a cultura das pessoas e categorias de pessoas das classes populares, uma vez que:

Há um complexo sistema de valores e significados que não só liga um tipo específico de ritual a um sistema muito mais amplo de realização da *realidade da classe*, como a outros sistemas de vida, devoção e trabalho popular. Há códigos de regras e princípios de participação. Há uma estrutura interna de reprodução do saber que ali existe e que transfere os segredos do que se faz e do que se crê de modo organizado e rigorosamente sistemático; de categorias de mestres e especialistas e categorias de discípulos e participantes-aprendizes (Brandão, 2002, p. 93).

Nessa perspectiva, Brandão vai mais longe apontando que tanto nos antigos, como nos mais novos programas de desenvolvimento comunitário, bem como nos movimentos de cultura popular, “[...] existiu sempre uma desconfiança de que o povo ‘aceita’ o trabalho, mas ‘não se compromete’ com ele. O trabalho é feito na comunidade, mas não consegue chegar a *ser dela*” (Brandão, 2002, p. 93).

Não se trata apenas de analisar os aspectos econômicos, ou mesmo uma economia da vida, mas sublinhar os contornos que demarcam a errância histórica, porque cultural, dos povos, que moveram-se, em deslocamentos contínuos, revoando, como pirilampos, as vezes, por meio de encantamentos, para resistirem ao processo social de apagamento cultural, como discutimos nesse capítulo. Todavia, é preciso considerar a narrativa como uma forma potente de evitar esse declínio, de modo que é por meio dela que a cultura reascende sempre mais intensa, através da metáfora dos grandes pássaros noturnos, que sobrevoam as mudanças locais, e espreitam um novo dia.

Os modos de contar sobre a vida do/no lugar – fazendo rodopios e aproximando os fatos de ontem e de hoje (2024) –, nos fez caminhar em direção à discussão sobre as práticas coletivas da comunidade, de maneira que foi uníssono entre os presentes, que a farinhada, seguindo essa perspectiva, se constituía numa ação

cultural em que homens, mulheres e crianças se reuniam na tradicional *casa de farinha*, em uma sequência de horas e dias, num trabalho fatigante, seja pelo excesso ou intensidade com que era encarado.

Segundo as narrativas dos sertanejos, em entrevista coletiva realizada no dia 25 de fevereiro de 2023, na casa do Sr. Everaldo, a prática cultural da farinhada, em síntese, inicia com a plantação da mandioca, que se diferencia da macaxeira pelo seu gosto amargo. Esta ação, em si, consiste em uma tarefa complexa, carregada de muita sabedoria, uma vez que a escolha da terra para o plantio é feita com esmero. Em seguida, além de fazer a adubação correta, é preciso contar com a chuva, mesmo que escassa, para que a mandioca cresça e se desenvolva. No que se refere ao tempo de arranca, segundo a sertaneja e ex-alfabetizadora, Aparecida: “dependendo da terra com 6 meses já tinha uma mandioquinha, mas pra dizer assim, uma mandioca boa, de um ano por diante”. Esse processo é marcado fortemente pela presença dos homens, considerados os mais fortes, enquanto que o trabalho das mulheres insere-se em uma dinâmica mais doméstica, mas que a depender das condições objetivas do dono da farinha, as mulheres assumem diversos papéis. Cenário este que demarca fortemente as relações de gênero no sertão.

Neste sentido, percebeu-se certa efervescência nas narrativas quando se tratou desse assunto, demonstrando que ainda é muito presente nas memórias dos sujeitos, haja vista que muitos desses espaços – as casas de farinha –, foram mantidos na comunidade, com uma produção reduzida em comparação à do passado. Parte-se do entendimento de que as *casas de farinha* se constituem em “lugares de memória” (Nora, 1993), e de diálogo, que albergam uma prática ancestral - dos quilombolas -, de modo que ainda é sustentada pela resistência deste grupo, em preservar as práticas desse lugar, cujas memórias vivem, como narrado pela sertaneja Maria de Lurdes:

Era um monte de gente assim rapando, cada um com uma faquinha, rapando aquelas...mandioca, pá botar tudo rapadinha, limpinha [...] era muita gente. Aí quando rapava, colocava num cantinho limpo, né, aí tinha aquele caititu era uma roda bem grande com dois véio [incompreensível] e umas cordas assim, aí puxava aquele negócio assim de ferro pá comer a mandioca (Maria de Lurdes, 25 fev. 2023).

Nesta perspectiva, como lugar memórico, espaços como esses são entrelaçados à própria vida dos sujeitos, fazendo parte de suas identidades e coletividades, considerando o tempo em que estão imersos nessa ação: “Nós trabalhava direto, nós tinha mandioca com 6 meses, com um ano, com dois, com três, nós tinha que zelar direto, aí nossa vida [...]” (Maria das Dores, 25 fev. 2023). A vida era entrecortada pela sobrevivência, de modo que a história de Maria da Dores – egressa do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) –, se confunde com a própria transformação das casas de farinha, dado o tempo em que está imersa nessa ação cultural, desde muito pequena, como narrou. Contou, ainda, que sempre esteve próxima ao pai, acompanhando-o junto dos(as) irmãos, irmãs, para o cultivo da mandioca, depois a arranca, finalizando com a farinhada. Demonstrou forte apreço pela prática, mesmo considerando os riscos a que se submetia, como narra:

[...] minha mãe cevava. Aí meu pai não tinha os homens pra fazer o serviço [então] era nós mulé. Eu pegava mais meu irmão numa roda, aí um dia minha mãe adoeceu, aí eu disse ‘eu vou pro caititu cevar maindoça’. Aí eu cevei a primeira prensa, no derradeiro os dedos foi... entre a taba e o caititu, agora meu irmão foi serviço feio. Pra voltar aquele caititu pra tirar meus dedos, esses dedos... a unha nasceu [assim] (Maria da Dores, 25 fev. 2023).

O espaço da recordação é, em essência, o de (re)construção, síntese e análise. O corpo também se empresta a esse ato. É um corpo memórico. Ou seja, o apontar de um dedo machucado – como fez a narradora acima –, bem como a configuração dos tamanhos usando as mãos possuem a função de trazer a lembrança

o mais próximo possível do que se foi, buscando uma fidelidade entre o narrado e o fato em si. Essa ideia faz com que nos aproximemos de Assmann (2011), ao afirmar que a memória está corporificada “sensorialmente nos corpos e nos lugares” (p. 25), diferentemente da memória dos arquivos que permanecem separadas dos corpos dos sujeitos.

Assim, é que a *memória-corpo*<sup>13</sup> de Maria das Dores, situa um dos espaços da recordação, especificamente por mobilizar as redes neuronais que atuam para que recupere as informações do acontecido, isto é, o modo de fazer farinha junto da sua família. O esforço feito para tal, por vezes, pode gerar afecções psíquicas nos sujeitos, como observado pelo semblante quando recordou o acidente na prensa, em que os dedos de sua mão ficaram presos. Em outras ocasiões, os olhos acolhem o desejo de lembrar, e fazem pequenos sinais que indicam o substrato de sua ação, como fechar-se rapidamente, ou mantê-los fixos em um lugar, na tentativa de acessar o *tempo-silencioso* da memória, condição para o alvorecer das lembranças. Além disso, percebe-se que ao mesmo tempo as mãos atuam também na tarefa de recordar, pois, pousam no rosto, Tateando-o, repetidamente, numa atitude quase desesperada para trazer à tona a palavra há muito esquecida, o nome de homens, mulheres, lugares. É uma relação tão tênue essa da narração.

Nesta direção, entendemos a memória, ainda, na perspectiva defendida por Nora (1993, p. 09), ao dizer que esta “[...] é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações”. Com base nesse ponto de vista, não morre a memória herdada, posta em constante movimento de resignificação, em busca de sempre manter-se viva.

---

13 A autora (Assmann, 2011) não trata especificamente desse conceito, mas, das questões que possibilitam a lembrança, que certamente implica a existência de um corpo para tal. De outro modo, entendemos que, de fato, o corpo é emprestado para esse ato, passando a se constituir enquanto um *corpo-memória*, pois é dele que emanam as recordações, sobretudo, quando esta é feita por meio oral.

Nesse processo, as práticas culturais resistem ao esquecimento, driblam a profusão de transformações e ressoam, no presente, com outras conformações e outras subjetividades, assim como, também, muitas não resistem as sucessivas manipulações e usos e, por consequência, são completamente esquecidas.

Ao entender a perspectiva dessa ação como uma prática cultural, buscamos em Certeau (2012), o entendimento de que “[...] para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (p. 141). Desse modo, as significações subjacentes à prática de fazer farinha, tem relação com a própria sobrevivência que era possibilitada, em parte, pelo produto do trabalho coletivo nas casas de farinha, apesar do esforço que era usado para a fazedura do alimento que se agregava ao arroz e feijão e compunha a base da alimentação do sertanejo.

De acordo com o sertanejo Sr. Everaldo, nesses lugares, é onde ocorre/ocorria “*muita mentira*”, dando a entender que a invenção de histórias funciona/funcionava como um aplacador das intempéries do trabalho, fortemente marcado pelo cansaço. Tal fato nos fez recordar do personagem Oto, rememorado por Baudolino – importante livro de Umberto Eco– quando no seu leito de morte faz o seguinte pedido: “não peço que testemunhes o que considerares falso, que seria pecado, mas que testemunhes falsamente o que julgas verdadeiro” (Eco, 2001, p. 55). A tarefa não é tanto considerar a mentira como um acontecimento pecaminoso, mas entender que o fato narrado é, em si, verdadeiro, mesmo que narrado falsamente.

No que se refere ao esforço requerido, e adiantando que se tratava de uma ação que exigia força, sobretudo, para puxar a roda que prensava a mandioca no *caititu*, o Sr. Manoel, conta que:

Porque o caba... dois caba, uma roda grande, uma corda, uma mulé lá na onde tá aquelas mais ou menos [apontando para as mulheres que estavam sentadas a sua frente, próximo à entrada da casa], num banco lá, no *caititu*, [o colo] cheio de maindoça e o caba aqui na roda com dois veio [...] (Sr. Manuel, 25 fev. 2023).



Observa-se que era percebido, pelos sujeitos, o quanto o manuseio dos equipamentos trazia certo sofrimento, por exigir um esforço físico muito grande, de modo que consideraram o trabalho como sendo o de animal, abrindo possibilidades de interpretações que nos leva a inferir acerca do caráter intuitivo que classifica determinadas práticas como sendo para os animais que possuem mais força que os homens. Mas que, de certa forma, é supervalorizado como uma forma de afirmar uma identidade, sobretudo quando se tratava do proprietário dessas casas. A Sra. Maria de Lurdes disse, de forma bastante enfática, que a que pertencia a seu avô foi a mais longeva, em razão da grande quantidade de mandioca que este plantava.

Além disso, podemos considerar o trabalho coletivo e a interação entre os pares que ocorria nesses encontros como observado nas falas, os sujeitos asseguram que o momento em que se encontravam nas *casas* construía uma relação de muita empatia, divertimento e cooperação, e que a partilha do alimento era feita como uma das formas de pagamento pelo trabalho prestado, o que abre flancos para pensarmos as relações econômicas muito assentadas nos simbolismos e solidariedades.

Considerando as falas dos sertanejos e sertanejas, destaca-se aspectos imprescindíveis que estão relacionados com a prática da farinha. O primeiro, é a relação dos sujeitos com a cultura material, da qual se apropriam para construir formas de subsistência. Nesse sentido, alertados por Ulpiano Meneses (1983, p. 112), quando afirma que “[...] para analisar, portanto, a cultura material, é preciso situá-la como suporte material, físico, imediatamente concreto, da produção e reprodução da vida social”; assim, reflete-se sobre as elaborações do próprio espaço para fazer a farinha – uma casa –, constituída de instrumentalizações – um forno, a prensa, o caititu, o cevador –, que fazem parte de uma relação muito próximo com as subjetividades dos(as) sertanejos(as).

Refletindo, outra vez, sobre o espaço em si, das casas de farinha, por meio das memórias dos sujeitos cearenses, Araújo (2017, p. 12) diz que:

Quando se põe em evidência histórica um espaço aparentemente banal, como o forno de uma casa de farinhada, está dando-se a oportunidade de se fazer justiça com aqueles que, utilizando-se dele, puderam produzir alimentos em uma época em que a farinha engrossava o caldo de muita gente, até mesmo os mais abastados.

Compreende-se, dessa forma, que o próprio forno é um lugar em que pulsa a subjetividade, enleada com o que constitui o ser-no-mundo. Esse dever de memória, ao qual o autor se refere tem um lastro muito forte com os estudos da memória que problematizam, por exemplo, os espaços e formas de sua preservação. Com isso, estamos considerando o necessário compromisso com uma justiça social que leve em consideração as maneiras de fazer das pessoas anônimas da história, especialmente numa época em que o viver possuía assento muito forte nas práticas dos sujeitos.

Neste sentido, ao buscar compreender como as pessoas sertanejas se envolveram diretamente nas ações da época em que eram crianças, é no sentido de desvelar os seus modos de vida, e como estes foram dando contornos ao contínuo histórico das sobrevivências. Ficou notório que todos os entrevistados, especificamente os(as) alunos(as) egressos(as) do Mobral, tiveram amplas participações nesse feito, desde crianças. É preciso compreender tais ações inscritas em um tempo, um passado que está distante, mas que ressoa quando busca-se reafirmar a época em que havia uma mobilização em torno do trabalho coletivo, não visto mais nos dias de hoje (2024). Constatações como essas nos fazem lembrar o historiador Marc Bloch, quando diz que:

Frequentemente somente os velhos possuem ainda o manejo dos instrumentos cuja receita, transmitia-se de geração em geração. Se não tomarmos cuidado, eles não tardarão a levar consigo seus

segredos nesse reino das sombras cujo acesso o mais zeloso pesquisador não poderia obter (Bloch, 2001, p.108).

É neste sentido, tomando os devidos cuidados, que buscamos não resumir as vozes dos interlocutores diretos dessa pesquisa, e as suas participações no acontecimento investigado – as ações pedagógicas do Mobral. Tentou-se ir mais longe, intencionado construir compreensões sobre a dinâmica da vida no curso do tempo, em que obrigatoriamente, a luta pelo próprio alimento se constitui no trabalho de todos os dias. Infere-se, portanto, que os sujeitos não atribuem às suas ações como práticas culturais, de forma que recorrentemente pensam que o que fabricam não tem sentido. Essa, inclusive, foi uma fala que escutamos de um sertanejo, que disse: *“interesse em coisa velha”*. Talvez o trabalho de coser as lembranças, seja também uma forma de fazer justiça das práticas e das vozes que são igualmente parte da história.

### 2.3 A beleza da travessia: um pouso

Mas estenda-me alguém,  
Da escura luz repleto  
O aromado copo  
Para que eu possa descansar; pois doce  
Seria o sono à sombra.  
Também não fora bem  
Privar-se de mortais  
Pensamentos, que bom  
É conversar, dizer  
O que se sente, ouvir falar de amores  
De coisas passadas  
[...]  
(Bandeira, 1993).

Alumbramo-nos, em pouso – cujas linhas relatam o final de um percurso –, na toada das lembranças da viagem pelos sertões de Alagoas, em que refletimos sobre os aprendizados, o *voltar*, os

sentimentos da viagem, sua narrativa, e em tantos e diferentes pensamentos que fazem parte dos guardados da memória, e que prefaciamos, numa ode ao esquecimento. Fazemos no momento de descanso das recordações, quando do pouso – as vezes forçado–, para o registro, de modo que aquele se aproxima do sentimento expresso pela voz poética entoada na epígrafe, de que a doçura do sono seria à sombra. Esta, por sua vez, povoa, nesta oportunidade de escrita, o nosso imaginário, uma vez que dá margem para refletir acerca das pluralidades do vivido – inspira uma parada e uma chegada, ou apenas um lugar de descanso –, reforça as convicções dos pormenores pelos quais se deu a aventura do viajar e enseja o desejo de olhar o mundo, instante no qual é possível *ouvir falar de amores, e de coisas passadas*.

Ao fazer essa opção de escrita, temos a intenção de nos colocar de forma implicada no processo de aprender com o outro, no viver o andamento das reflexões, e seu amadurecimento, bem como seu florescer. É que ao lermos livros que relatam achados de pesquisa, temos a impressão de que todos os acontecimentos deram-se de forma planejada, sem imprevistos, ou outros condicionantes. Entendemos, baseando-se nos nossos deslocamentos, que há inúmeras intercorrências, que sinalizam que o objeto e os sujeitos não estão à espera para serem investigados, mas estão, antes, imersos em dinâmicas próprias que não necessariamente conformam os modos pelos quais se pensa.

É que nosso percurso, nesta escrita, resume, por assim dizer, as emoções diversas, o que passou, na tentativa de atenuar o embaralhamento das memórias que se reconstroem a todo momento, significando as passagens e paragens realizadas, as conversas, as presenças e as ausências, designadas pelas constantes idas e vindas e o sujeito sertanejo, nessas viagens. Portanto, o sentimento de isolamento, de inconclusão, o instante e sub-reptício do olhar, o versejar das primeiras palavras ouvidas e internalizadas, como uma reação a quem se dirige ao falante, dissipa-se em outras direções, a ser motivo de análises, material

bruto que condensa um tempo e um espaço, em que as coisas ocorreram e, sorratamente, grafam uma narrativa.

Ao organizar os cadernos, as mochilas e nos despedir das pessoas, dos lugares e ao olhar para trás, pela “última vez”, antes da partida, nos demos conta de que o exercício da viagem tem mais relação com o receber algo, do que modificar o espaço. Isso porque o estar no lugar em que o outro vive perpassa pelo aprendizado contínuo das suas maneiras múltiplas de ocupar o lugar, praticando-o. Assim, é que em momentos específicos surgiu a sensação de estarmos invadindo o espaço do outro, ou seja, alterando a sua dinâmica vivida. Essa sensação torna-se constatação e adveio do discurso envolvente propalado pelas pessoas, de que suas casas não estavam suficientemente prontas para receber visitas.

Mas entendemos, sobretudo, que de fato, todo viajante é um invasor de um dado território privado, a casa, no sentido simbólico. A moradia, por sua vez, é o lugar em que a naturalidade e espontaneidade se organizam de modo mais sutil, sem amarrações normativas, sem um olhar vigilante de outrem que desconhece sua natureza. Nesse sentido, o outro que chega, de certa forma, imprime outras demandas, e de maneira sub-reptícia cria um novo teatro de operações na ordenada selva prática na qual se organizava o cotidiano, isso porque este espaço carrega em si mesmo “a personalidade do seu ocupante” (Giard, 2013), e que, portanto, “é preciso protegê-lo de olhares indiscretos” (p. 203).

Fato este que nos levava a uma tentativa nem sempre bem-sucedida de tranquilizar as pessoas, demonstrando que o nosso papel não era o de fiscalizadores, mas o de aprendentes e nessa circunstância – de pesquisa –, de difícil compreensão. Nesses momentos, recordou-se constantemente a ideia de aprendizado repentino do qual fala Riobaldo de *Grandes Sertão: veredas*, personagem que esteve sempre presente nas viagens, nos dizendo: “mestre, não é quem sempre ensina, mas quem, *de repente*, aprende” (p. 25). O sentido do aprender, nesse caso específico, povoou as andanças e cheganças, de modo que precisamos

entender as conformações discursivas que enleiam muitas vezes que ecoam dos sertões, particularmente quando se trata de pessoas que se consideram simples, pobres, “mas limpinhas”, como elas mesmas dizem.

Neste sentido, analisa-se que há, na verdade, uma nuvem de discursos, midiáticos ou não, que instauram uma racionalidade e uma moral que funciona como uma espécie de autoinspeção, um tipo de panóptico, que alerta sobre as maneiras certas (e erradas) de agir, pensar, caminhar, cozinhar, comer e de vestir. Esse modelo comportamental regula, por vezes, as práticas e os discursos – o que pode e o que não pode dizer e fazer, mesmo diante de inúmeras contravenções e golpes singelos e quase imperceptíveis (Certeau, 1994).

Os fatos supramencionados foram mais corriqueiros do que se imagina, e possibilitaram uma enorme aprendizagem prática, associada, sobretudo, em como estabelecer uma relação com o outro, na qual os gestos e olhares têm um papel imprescindível. No sertão onde estivemos, há um ditado muito usado, que diz sobre a *primeira impressão*, momento no qual é observado o *olhar* da visita: para onde olha com mais frequência? Qual a atenção dada ao anfitrião? Tudo isso é elemento que será discutido na hora das refeições ou quando do pouso-descanso repentino, assistindo TV, ou fazendo alguma atividade que permita o diálogo, entre os membros da família. A primeira pergunta de quem não participou da conversa é: “o que ele queria”? e não “quem era?”.

Desse modo, a confiança dada está, muitas vezes, associada ao tipo de assunto, que necessariamente precisa estar assentado no bloco de interesse do dono da casa, e também, nas maneiras de se comportar, vestir e falar do viajante, e o mais importante: de onde veio. Foi preciso estar sempre atentos a essa questão, de modo que ficará como uma espécie de guardado em nossa memória, como um sentimento que não se dissipa facilmente, uma vez que houve uma implicação com essas situações concretas da vida, de cada sujeito que tivemos contato: apertando suas mãos, num claro sinal sertanejo de cordialidade, num *opa, bom dia, e aí, tudo bem?* Foram

*causas* específicos que não estão presentes em outros tipos de pesquisa, a exemplo das que ocorrem em espaços de sala de aula.

Esta tipologia de investigação assemelha-se às pesquisas etnográficas, cujos princípios estão fortemente assentados nessas outras possibilidades de abordagens, de falar com o outro, do olhar, do ver e do escrever sobre tudo que se viu, estudou, escutou e aprendeu. Mas está assentada, também, e primordialmente, no respeito a quem nos recebe. A tarefa é mais no sentido de criar uma relação a partir da diferença, e não na ilusória desigualdade dessa mesma diferença, ou seja, somos diferentes e isso implica uma espécie de condição para que consigamos entreolhar-se e estabelecer uma relação dialógica, uma vez que enxergamos o mundo a partir do lugar que estamos, do ponto que firma nossa presença, e do qual sempre mediamos nossos contatos com quem vem de fora do nosso terreno.

Neste sentido, o *ir-voltar*, do qual nos travestimos, se configurou como uma condição mestra, sem a qual não teríamos possibilidade de apalpar e tatear o sertão e compreender os viventes de ontem e de hoje. Na ida, muitas vezes, presenciamos situações, as quais nos trouxeram profundas reflexões. Essas, por sua vez, permitiram que sempre buscássemos olhar para o(a) sertanejo(a) e suas maneiras de viver o sertão, sobretudo, as diversas ruralidades.

Os muitos deslocamentos e geo-grafias, vislumbradas a partir das andanças e dos encontros travados outrora, fez com que concluíssemos que o caminho da escrita deveria ser proporcional ao do trajeto que fazíamos, em revoada, assim como os pássaros que voam para longe, mas sempre encontram formas de voltar. É que escrever sobre o sertão, a caminhada, as pessoas, a partir de um olhar próximo, implica no entendimento das suas conformações geológicas, humanas e culturais observadas, e não uma idealização narrativa que pensasse *sobre* e não *com* o outro.

Isso significa dizer que não deixamos de pensar sobre nós, no caminho, no nosso fazer, e até mesmo o querer-fazer, que ocupa um espaço de ficção entre os devaneios e a realidade concreta na

qual nos inserimos. Isso tudo faz parte do que ocorreu na viagem, de modo que a todo momento a compreensão desse universo que mergulhava assumia outras formas e continuamente reelaborava construções que tínhamos feito antes mesmo de ter experienciado as auroras e os entardeceres dos fatos. O espaço entre um e outro acontecimento, causou um estranhamento no ato de viver e ser como viajantes. Um querer estar nessa condição, vivenciando todas as brumas, os caminhos, as gentes que iam também atravessando a passagem, a exemplo das crianças.

Os caminhos, por sua vez, sempre nos dão brechas para pensar sobre o caminhar, com suas éticas, estéticas e poéticas – errantes e andarilhas. O nosso vagamundear, cingiu-se de tonalidades e efemeridades que denotam um momento de riqueza de aprendizagens, de mergulho na realidade sertaneja. Entendemos que pesquisar a partir dos deslocamentos contínuos é também habitar os espaços, demorar-se neles, sentir suas pulsações, a vida e os fluxos memóricos que lançam ao entardecer as luzes que enfeitam o espaço das culturas, onde os pirilampos, os pássaros noturnos, e o frio do sertão alagoano, deixam mais nítidas os extratos da percepção humana.

Desde o traslado, o dá partida para a viagem, que começa efetivamente com o fechar a porta de casa, passamos a imaginar mundos possíveis, ou um mundo possível para a pesquisa, e propriamente, para o que buscávamos encontrar. Idealizou-se cenários, prontos para serem desnudados. Pensamos, desde esse transcorrer da viagem, sobre o que falaríamos quando estivéssemos diante do outro, o interlocutor. Isso, em si, não se tornou um problema, haja vista que já tínhamos oportunidade de fazer esse movimento de vaguear pelos sertões. Mas toda viagem, é sempre singular. O mundo é movente, as construções identitárias são fluídas, estão em constante ebulição. Desde Heráclito, sabemos da impossibilidade de se banhar no mesmo rio duas vezes, seja pela caudolosidade das águas, seja pelas transmutações que atravessam o sujeito.



Sequenciando nossa narrativa de despedida da viagem, relatamos sobre o encontro que nos agraciou com impressões, como foi o caso do Sr. Audálio, egresso do Projeto Minerva, na zona rural de Santana do Ipanema. A aproximação com o mesmo se deu por indicação de moradores da região com quem estivemos na manhã do dia 05 de fev. de 2023, e que afirmaram que ele tinha estudado no Mobral e dado continuidade à sua escolarização na zona urbana, e que tempos depois se formou e se firmou em um emprego considerado leve, diante dos esforços que fazia quando jovem e criança. Essa aproximação deu-se no seu pouso domingueiro no sítio, junto da sua família. Ao solicitar para conversarmos, convidou-nos para um lugar afastado, onde estava disposto um banco de madeira grande no alpendre da sua residência.

A feição de homem calado, de poucas palavras foi desfazendo-se, dando lugar a um sujeito simples. Escutou atentadamente, mas o seu olhar era para a estrada e as árvores que estavam à nossa frente. Pareceu encontrar-se em estado telúrico, e ao sair dessa espécie de transe, disse numa voz calma e serena: *olha, eu não participei da Mobral não, viu? foi da Minerva [referindo-se ao Projeto Minerva]*. Observamos em seu Audálio que havia uma expectativa de ser escutado quando, de forma repentina, narrou a sua trajetória de vida-formação, uma das mais belas e envolventes que tivemos a oportunidade de ouvir, mesmo que de forma rápida. Os detalhes, a tonalidade, a potência dos fatos, o ambiente, e a coragem da verdade daquele sujeito impressionaram profundamente.

Mesmo não tendo se perdido, as narrativas históricas, a exemplo das que escutamos de Audálio – e a guardaremos com toda a sua força e vocalidades propaladas –, foram contadas e, na maioria das vezes, vinham acompanhadas de sorrisos que demonstravam a felicidade do lembrar o vivido com orgulho, no tempo presente. Tudo isso nos faz caminhar de mãos dadas com Drummond de Andrade, pois *“ainda é tempo de viver e contar. Certas histórias não se perderam”* (Andrade, 2012, p.146).

Ressaltamos que não nos esquecemos que o tempo de lembrar não acabou, como nos diz o poeta Drummond, e que é preciso ter

ouvido e coração abertos para que possamos sentir e escutar os sussurros que vêm de muito longe. São os coletivos que conclamam pela escuta atenta e interessada, os murmúrios são alvorados pelos reclames de falta de interesse de quem está próximo. Temos, portanto, que saber cuidar destas memórias que afirmam uma presença, e em um dado tempo, afirmarão suas ausências.



# Capítulo 3

## 3. OS RASTROS DO MOBREAL NA HISTÓRIA (1967-1985)

Descobri com surpresa quanto haviam sido importantes, sem eu saber, livros que eu nunca havia lido, acontecimentos e pessoas de que ignorava a existência (Ginzburg, 2007).

A epígrafe que inicia este capítulo acolhe o desejo de lembrar, ao mesmo tempo em que convida o (a) leitor (a) a caminhar por entre veredas documentais, em busca da memória educacional – especificamente relativa aos sujeitos jovens e adultos, sobretudo nos anos de repressão política, social, cultural, conhecidos como os anos de chumbo do país, como foi o da ditadura civil-militar (1964-1985) – que se materializou por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobreal), criado em 1967<sup>14</sup>, cujas ações foram finalizadas em 1985. Nesse percurso, desvendamos com surpresa, a exemplo de Ginzburg (2007), quantos achados ainda estavam por serem trazidos à tona, considerando as pesquisas realizadas em anos precedentes por Moura e Freitas (2007), continuadas por Silva,

---

<sup>14</sup> O Mobreal teve o apoio integral dos governos autoritários, e para compor a sua receita recebeu num primeiro momento quantias advindas da Loteria Esportiva, depois do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas.

J (2013; 2018), e Torres (2020), cujo objeto, a ser referenciado adiante, ainda guarda enormes potencialidades interpretativas.

A experiência com os vários documentos mapeados entre 2013 e 2023<sup>15</sup>, bem como pessoas as quais não pensamos em encontrar, trouxe possibilidades de dialogar de forma mais consistente, com o fato histórico investigado – as ações pedagógicas do Mobral -. É que o exercício de fazer e fazer-se no movimento investigativo despertou-nos para narrativas que surpreenderam enormemente, fazendo com que construíssemos outros tantos percursos, como os que foram delineados nos capítulos anteriores, a exemplo dos estudos com a memória oral de pessoas que experienciaram os acontecimentos relativos ao Mobral no sertão alagoano.

Nesta bricolagem científica, a tarefa da escrita das práticas do Mobral mostrou-se complexa, tendo em vista o tempo em que ocorreram, bem como os diversos resíduos que estão espalhados por vários *lócus*. Sentimo-nos, muitas vezes, quebrando rochas, como descrito pelo narrador-personagem do romance *A Hora da Estrela*, ao afirmar: “não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (Lispector, 1999, p. 19). Estivemos, o tempo todo, conscientes de que ao quebrá-las, provocaríamos faíscas e lascas que se espelhariam para todos os lados, demonstrando as fazeduras dos cotidianos históricos no espaço vivido do sertão alagoano. Isso porque entrelaçamos diversas fontes, como as orais, escritas, iconográficas.

Este esforço modesto e honesto de reconstrução, e por isso mesmo de compreensão da história do Mobral, nas terras alagoanas, impele, ainda, a seguir fios e rastros, como o caçador de Ginzburg (2007), para quem todo e qualquer vestígio deixado sem que os que assim fizeram, se dessem conta disso, apontam perspectivas para reconstruir, em parte, o *fato histórico* estudado neste livro, a saber, *as ações pedagógicas do Mobral nos sertões de Santana do Ipanema e seus*

---

<sup>15</sup> Esse recorte temporal diz respeito aos estudos que foram realizados nos sertões do estado de Alagoas.

*enredamentos na vida dos sujeitos partícipes, considerando seus modos de sobrevivência. Isso porque, de acordo com Ginzburg (2007, p. 08), com quem concordamos, “[...] entre os testemunhos, seja os narrativos, seja os não narrativos, e a realidade testemunhada existe uma relação que deve ser repetidamente analisada”.*

Nesta direção, considerando a documentação conseguida por meio do Banco de Dados do Portal dos Fóruns EJA – *Forumeja*<sup>16</sup>, oriunda do Núcleo de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense – Nedeja/UFF, coordenado pelo professor Osmar Fávero, bem como do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e de Jovens e Adultos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cremeja/UERJ, tendo como coordenadora a professora Jane Paiva, além dos poucos registros encontrados nos órgãos locais – em Santana do Ipanema –, foi possível analisar, mesmo que de forma parcial, fontes documentais que contribuíram para a tessitura deste capítulo, considerando o *fato histórico* em evidência.

Considera-se, desse modo, as ações pedagógicas do Mobral enquanto um objeto em busca da sua historicidade, de forma que continuamos os rastros deixados pelas diversas fontes, mesmo que esparsas, em determinados momentos, bem como testemunhos narrativos, buscando construir a urdidura do presente livro, sobretudo, na parte final, quando será reconstruído os modos de recepção e atuação do Mobral nos sertões, a partir das narrativas dos alunos egressos, sujeitos implicados diretamente nas ações desenvolvidas e, em parte, a quem eram destinadas, de forma direta.

### **3.1 A dimensão institucional do Mobral**

A criação do Mobral, em 15 de dezembro 1967, pela Lei n.º 5.379, no âmbito das ações educacionais para jovens e adultos,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/2990#:~:text=O%20MOBRAL%20distribuiria%20o%20seguinte%20material%20did%C3%A1tico%20b%C3%A1sico%3A,gloss%C3%A1rio%20e%20cartazes%20para%20explora%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos%20geradores.>

erigidas pela Ditadura Civil-Militar, esteve permeada por um conjunto de acontecimentos ora lineares, ora pendulares, cujas influências políticas tiveram forte impacto, tendo em vista as discussões sobre a implementação de um Programa de alfabetização e educação continuada, fato que só ocorreu no ano de 1970 – na segunda fase do Movimento –, uma vez que a imagem do país, que passara a internacionalizar sua política financeira, estava em evidência, considerando os altos índices de analfabetismo. O que significa dizer que o regime não logrou ações educacionais para o público jovem e adulto, de forma imediata, postergando para o final da década.

Fazemos essa afirmação baseados nos antecedentes do Mobral, isto é, ações educacionais destinadas a jovens e adultos que não sabiam ler e escrever, promovidas por movimentos alinhavados aos preceitos do regime militar no período de 1964-1969. Esse fato indica que houve uma tentativa de atenuar as desigualdades educacionais da época por meio de iniciativas similares as anteriores, como as campanhas federalizadas de alfabetização, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), sem preocupação com a continuidade escolar, ficando restritas à alfabetização, como foi o caso do movimento religioso denominado Cruzada de Ação Básica Cristã, conhecida como Cruzada ABC, cuja atuação antes do Mobral teve amplo alcance, sobretudo, nos estados do Nordeste<sup>17</sup>.

O alcance obtido pela Cruzada, bem como os montantes de recursos recebidos dos acordos MEC/USAID/Sudene, a partir de agosto de 1965, fez com que a mesma conseguisse expandir-se e sobreviver aos anos de chumbo, justamente por defender os princípios ideológico-militares-educacionais, do regime em vigor. Porém, a partir do ano de 1967-68, seu prestígio entra em declínio, motivado pelos hiatos existentes entre as prestações de contas, e os

---

<sup>17</sup> Para uma visão mais aprofundada sobre esse movimento religioso ver: Prestes; Almeida (2001); Scocuglia (2003).

números apresentados, que pareciam padecer de fortes divergências, mesmo não significando de imediato a perda do apoio político, que se estende até o ano de 1969. A partir desses acontecimentos, e dos desentendimentos entre a presidência do órgão e o Ministério da Fazenda e da Educação, inicia-se as orquestrações para planejamento de um Movimento próprio, que estivesse consoante com as metas e proposições econômicas do regime em vigor.

Desse modo, com a posse do Presidente-General Artur Costa e Silva, em 1967, as ações de planejamento do Mobral são iniciadas em setembro, desse mesmo ano. Esse processo – conhecido como a primeira fase do Movimento –, moroso em seus desfechos, é destacado com um dos mais importantes em razão dos seus deslocamentos, sendo, dessa forma “[...] fundamental para estudar o Mobral [...], pois foi neste momento de incerteza, quando não se conseguiu captar os recursos desejados, que os agenciamentos que marcaram a sua transformação no período posterior a 1970 estavam em constituição” (Alves, 2022, p. 48). De acordo com o pesquisador, após o golpe, no âmbito da economia, os militares se preocuparam, precipuamente, em arregimentar seu próprio aparato legal, notadamente os aspectos jurídicos, que dariam margem para as reformas, sobretudo administrativas, que permitiria o avanço da modernização conservadora do país e o tracejo para alinhar-se à política internacional, por meio da abertura econômica, fato que só vai ser consolidado no final dos anos de 1960.

Nessa época (1967), é importante considerar que o país estava vivenciando o período mais intenso de reformas, pela direção econômica encabeçada por Artur Costa e Silva, tendo à frente do Ministério da Fazenda, o economista Antônio Delfim Neto, que apregoou uma política desenvolvimentista, expansiva a ponto de promover rápido crescimento do Brasil – o “Milagre Econômico” –, e de controle da inflação, advinda desde o Governo de Castello



Branco<sup>18</sup>. Na continuidade de 1967, “[...] a política econômica do regime declarava: houve um erro na avaliação da conjuntura e na execução da política econômica durante o período anterior”, de modo que “A inflação tornara-se predominantemente de custos e a aplicação de uma inadequada política de estabilização não apenas realimentou o processo inflacionário como também lançou a economia em uma recessão” (Macarini, 2006, p. 463).

Observa-se, de fato, que a preocupação com a contas públicas tinham forte relação com o crescimento do país, que segundo avaliação da equipe econômica e planejamento, estava estagnado desde 1963 – anterior ao Golpe Civil-Militar –, mas o endurecimento repressivo e a expansão industrial a partir dos anos 1968, deu notórios indícios que o tão sonhado “milagre brasileiro” estava ocorrendo. A constatação era a de que “[...] em dezembro de 1968, a retomada do desenvolvimento estava se cristalizando: todos os dados disponíveis o indicavam”, porém ficou circunscrito que “[...] uma vez ampliado o espaço de manobra da política econômica graças ao AI-5<sup>19</sup>, de imediato procede a uma nova revisão de prioridades, reelegendo a inflação como o inimigo principal” (Macarini, 2006, p. 464).

Após esse processo de reorientações político-econômica, e sob os auspícios de pressões internas e externas, como a dos membros do Governo que advogavam sobre a necessidade de alinhar os objetivos econômicos com os educacionais, somados ainda com as demandas internacionais, é criado, no dia 08 de setembro de 1967 – em razão da comemoração do dia Internacional da Alfabetização –, o *Grupo de Trabalho Interministerial*, por meio do Decreto n.º

---

<sup>18</sup> Humberto de Alencar Castello Branco, foi o primeiro presidente-general após o Golpe Militar, sendo um dos seus articuladores. Assumiu a presidência do Brasil em 15 de abril de 1964 até 15 de março de 1967.

<sup>19</sup> O AI-5, criado no segundo governo do regime militar, como resposta a toda a crise enfrentada em 1968, particularmente notabilizada pelas mobilizações de estudantes, operários, artistas e intelectuais. Assim, nessa época, com o endurecimento do Regime, por meio do Ato Institucional referido, há perseguições, torturas, mortes, dentre outros horrores.

61.311<sup>20</sup>, com a finalidade de realizar levantamento orçamentário destinado à Alfabetização para pessoas analfabetas, considerando o enfraquecimento da ABC.

O referido Grupo foi composto por cada Ministro de Estado, almejando estratégias financeiras para executar o *Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos*, lançado no mesmo ano de 1967 pelo Governo de Costa e Silva. Tal ação foi considerada apta à execução em um prazo relativamente curto – 60 dias –, como de fato aconteceu em dezembro do mesmo ano, com a criação do Mobral. O articulador geral do Decreto mencionado, foi o ministro do Trabalho e Previdência Social Jarbas Passarinho, que tinha sido Governador biônico<sup>21</sup> do Pará, que em carta encaminhada ao Presidente General Costa e Silva, alertava para a necessidade de o Governo Federal demonstrar interesse próprio e direto pela questão da educação de adultos analfabetos, considerando os altos índices que, perante as orientações dadas aos países membros, pela Unesco, estavam criando uma imagem negativa. Além disso, havia as exigências apontadas como necessárias diante do foco desenvolvimentista consoante com o capitalismo internacional, especificamente na formação de possíveis consumidores e mão de obra para o mercado capitalista.

Tarso Dutra, ministro da Educação na época – que ocupou o cargo de 15 de março de 1967 à 30 de outubro de 1969 –, também compôs o Grupo. Nesse sentido, o que estava em jogo não era tanto a legitimidade de um Programa para alfabetizar jovens e adultos, mas o fato de que este não comprometesse diretamente o orçamento da União, que se mantinha reticente sobre a possibilidade de transferência de recursos de outras pastas para a alfabetização, com argumentos de que tais investimentos tinham sido garantidos por meio de outros fomentos. Desse modo, “o compromisso firmado por

---

<sup>20</sup> Conferir em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61311-8-setembro-1967-402371-publicacaooriginal-1-pe.html>

<sup>21</sup> Aquele que foi investido no cargo tendo como parâmetro para escolha a indicação pelas autoridades à época pelo Regime Militar de 1964 e ocorreram nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Tarso Dutra e Costa e Silva se desdobrou por meio de um jogo administrativo e orçamentário, uma vez que [...] as principais questões daquela comissão foram o funcionamento e financiamento das atividades do Mobral” (Alves, 2022, p. 56).

A preocupação consistia, implicitamente, na difusão de uma imagem em que ficasse evidente o interesse do Governo por um dos graves problemas que afetava o país na época, ou seja, o analfabetismo e suas mazelas sociais. A própria união interministerial foi vista como um vetor que asseguraria a assertiva de que estava ocorrendo uma movimentação interna que demonstrava a busca pela solução da questão emergente. Assim, a criação de uma Fundação que centralizasse os recursos financeiros destinados a um grupo específico foi bem-vista, porém, no que se refere ao fato de estes mesmos recursos serem captados junto as contas da União, foi rejeitado.

O relatório final das ações do Grupo Interministerial, instituiu, assim, a Fundação Mobral, responsável pela execução do *Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada*. Na Lei de criação, n.º 5.379 de 1967, da Fundação Mobral, previa-se autonomia administrativa e financeira (art. 6º) à mesma, podendo celebrar convênios com quaisquer entidades, sejam públicas, privadas, nacionais ou internacionais (Art. 10º). Além disso, como ainda não havia clareza de como as ações seriam desenvolvidas, foi previsto o uso dos serviços de rádio, televisão e cinema educativo, para constituir o sistema geral do Plano que entrava em vigor (art. 11).

As previsões aventadas, no que concerne ao custo-aluno, considerou-se, inicialmente, o estimado em NCr\$<sup>22</sup> 100,00 custo este estipulado pela Unesco, que era de 39 dólares, que no câmbio em vigor (2024), corresponde a aproximadamente 200 reais. Nesse valor, estava incluído: remuneração do(a) alfabetizador(a), tempo de duração do curso, aluguéis, dentre outros custos. No entanto, Oliveira, (1989) nos diz que o Grupo Governamental não conseguiu manter um consenso, acumulando inúmeras divergências, pois a

---

<sup>22</sup> Na época, a moeda em circulação no Brasil era o Cruzeiro Novo.

fórmula não foi considerada exequível. A solução encontrada foi baixar o custo-aluno para NCr\$ 40,00, considerando os valores em 1967. Fica evidente que “[...] essa discordância sobre custos, de fato, revela uma diferença de visão sobre política educacional” (Oliveira, 1989, p. 113), bastante desvalorizada.

Das discussões dos amplos setores, tanto do grupo governamental, quanto dos ideólogos da Ditadura, notadamente os educadores-burocratas, é que o foco do Mobral, respaldado pelo *Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada*, foi o de garantir tanto a alfabetização, como dito, funcional, e promover a continuidade escolar<sup>23</sup> – necessária para que o egresso da alfabetização não se tornasse um analfabeto funcional–, especificamente no nível primário. Ou seja, o Movimento logrou aproximar-se cada vez mais do “ensino regular”, na tentativa de garantir o que mais tarde ficou conhecida como a “circularidade dos estudos”, a partir da implementação da Lei n.º 5.692 de 1971 e do Parecer n.º 699/1972, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024 de 1961.

É importante lembrar que a concepção de alfabetização estava circunscrita à ideia de funcionalidade, isto é, enquanto uma ação que contribuiria para determinado fim específico, que era notadamente o domínio rudimentar da leitura, escrita e operações de aritmética, para que os sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados pudessem se inserir no universo produtivo e

---

<sup>23</sup> Essa discussão perpassou em todas as Campanhas de Alfabetização de Adultos, vivenciadas no Brasil, antes e depois da Ditadura. A exemplo de concretude destaco a articulação do Movimento de Alfabetização e EJA, no município de São Paulo, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do município de São Paulo (1989-1991), na gestão de Luísa Erundina (1989-1992); (Borges, ..), e no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007), por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização – especificamente à época, o programa Brasil Alfabetizado - e EJA, em todos os estados brasileiros, visando um política de continuidade dos estudos dos egressos do programa referido (cf. [http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/AGENDA\\_TER RITORIAL\\_DE\\_DESENVOLVIMENTO\\_INTEGRADO\\_DE.pdf](http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/AGENDA_TER_RITORIAL_DE_DESENVOLVIMENTO_INTEGRADO_DE.pdf))

integrador idealizado, mas que, também, tal concepção foi ressignificada para atender a demanda metodológica do Mobral<sup>24</sup>. Dessa forma, a previsão era de ofertar:

Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (Brasil, 1967).

Ao escavar as possibilidade de exequibilidade de tais objetivos, na época, fica notório que existiam poucas possibilidades de serem realizados, sobretudo, pelo fato de que não se tinha, ainda, direcionamentos precisos sobre como ocorreriam as formações das classes, mobilização nacional – como também estava prevista –, bem como os recursos financeiros ainda estavam muito incertos, tendo em vista que o Mobral ficou, após sua criação, vinculado ao Departamento Nacional de Educação (DNE), do MEC, e sem uma política financeira segura, fato que o impediu de movimentar-se, o que ocorreu somente com sua desvinculação desse Departamento em julho de 1969, por meio do Decreto-Lei n.º 665, que alterou o art. 8º da Lei n.º 5.379. A partir de tal Decreto, ficou sob responsabilidade do Presidente da República, a nomeação da presidência do Mobral, cargo que antes era concedido ao diretor do DNE.

O fato é que “enquanto esteve ligado ao DNE, o Movimento tardou demasiado a ‘sair do papel’. Gastaram-se todo o tempo e as energias tentando detalhar o Plano e procurando os recursos necessários à sua aplicação” (Oliveira, 1989, p.127). Nesse sentido, nessa primeira fase de criação, legislação e captação de recursos, como dissemos, o órgão não teve qualquer ação prática, ou seja, não conseguiu planejar intervenções como haviam sido previstas, o que demonstra mais uma vez a ausência de clareza quanto aos objetivos e como operacionalizá-los, ou mesmo a falta de dimensão concreta

---

<sup>24</sup> Comentamos tal perspectiva no próximo item, em que abordo a lógica dos programas.

que levaria a alcançar as diretrizes postuladas. Ou inferimos que as discussões se pautaram devido à pressão internacional. É que à medida que se aventava as possibilidades de ações, de um projeto alfabetizador, esbarravam-se na ausência dos recursos.

Segundo Oliveira (1989), mesmo tendo organizado seus estatutos<sup>25</sup> e seu projeto piloto, ou seja, o conjunto de normativas que possibilitaria seu funcionamento, após sua criação, a equipe que compunha o Mobral ao constatar a citada ausência de recursos, o Movimento entrou em “compasso de espera”, ao passo que “o DNE continuou a se ocupar das questões relativas à educação de adultos, enquanto a Fundação Mobral, desprovida de recursos, ficou impedida de fazê-lo” (Oliveira, 1989, p. 143).

Esta situação é profundamente revista e reorganizada em 1969, com a indicação de Jorge Boaventura de Souza e Silva, como primeiro presidente do Mobral. Durante sua gestão, fatos são notabilizados nos próprios documentos oficiais da época, como:

- a) Transferência para o Mobral, pelo então ministro Tarso Dutra, do Plano de Aplicação de recursos oriundos do excesso de arrecadação do salário de educação;
- b) Concessão de um auxílio de cinquenta mil cruzeiros novos para despesas com a realização do I Encontro Nacional de Teleducação de Adultos, coordenado pela Fundação Padre Landell de Moura, com a cooperação do Instituto de Solidariedade Internacional da Fundação Konrad Adenauer;
- c) Convênio firmado com a Cruzada ABC, pelo qual esta instituição recebia do Mobral a quantia de 6 milhões de cruzeiros novos oriundos da USAID, para saldar dívidas já vencidas, decorrentes de sua ação alfabetizadora no Nordeste;
- d) Providências, quase concretizadas, para dotar o Mobral de sede própria, mas suspensas pelo presidente quando tomou a decisão de se exonerar do cargo;
- e) Convênios firmados com diversas entidades;

---

<sup>25</sup> O Estatuto do Mobral foi aprovado no dia 19 de março de 1968, por meio do Decreto n.º 62.484.

f) Curso de alfabetização com utilização da televisão  
(Brasil, 1973, p. 11-12).

Observa-se que, nessa época, o Mobral ainda não tinha estabelecido sua política de atuação, ou mesmo financeira, permanecendo como uma Fundação financiadora – de recursos limitados -, e em busca de uma identidade própria, a começar pela procura por um espaço, que figurasse, de fato e concretamente, a desvinculação do Departamento Nacional de Educação, como podemos ver na ação da letra D.

Outro dado importante e que desperta bastante atenção, é o das dotações orçamentárias ainda vigentes, destinadas a Cruzada ABC. O que fica evidente, é que tais remessas se configuram como as últimas na base do convênio assinado em agosto de 1965, entre USAID/Sudene/MEC, tendo em vista que as mobilizações para que o Mobral se tornasse um órgão executor envolviam amplos e robustos apoios, tanto do Presidente da República, quanto internamente, entre seus técnicos, cujos esforços são mais notados nos anos 1970.

Na continuidade da trajetória do Mobral, no dia 8 de setembro de 1970, em comemoração ao Dia Internacional da Alfabetização é lançado o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), fato que dá início a sua nova fase – sob a presidência de Mario Henrique Simonsen, segundo presidente –, momento em que foi assinado, também, o Decreto – Lei n.º 1.124, que permite que “[...] as pessoas jurídicas, ao invés de pagar 1% do imposto de renda devido, doassem a quantia correspondente ao Mobral” (Brasil, 1973, p. 12). Tal ação, fez com que o Mobral fosse transformado em um órgão normativo, supervisor e controlador, fato que permitiu, ainda, a descentralização da sua função normativa a nível regional e estadual, ficando o município na função de executor.

A estratégia de sobrevivência adotada nos três primeiros anos (1970-1973), foi a do planejamento baseado na *Organização e Métodos* (O&M), sob a consideração de que uma instituição precisaria compreender os elementos que a impactam diretamente,

partindo dos extremos “sucesso e fracasso”, o que daria margem para que conseguisse, ou não, realizar a organização de acordo com princípios que garantissem sua continuidade, por meio de um sistema simples e racional. Assim, tendo em vista esse entendimento, o Mobral apostou, na sua segunda fase, na flexibilização das ações, o que significa na linguagem do órgão, a descentralização.

Considerando as diversas reformulações, estudos, e montagem de estratégias para conseguir estabelecer uma linha de atuação segura, que trouxesse a possibilidade de assegurar uma política específica de ação, foi que o Mobral, ao longo de toda sua existência, baseando-se na metodologia de O&M, coordenada pela Assessoria de Organização e Métodos (Assom), logrou fundos financeiros, como a citada dedução do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas – Decreto–Lei n.º 1.124, de 8 de setembro de 1970 –, bem como os recursos advindos da Loteria Esportiva, criada pelo Decreto – Lei n.º 594, de 27 de maio de 1968, em que estabeleceu-se 30% do seu orçamento para programas de alfabetização.

Neste sentido, como política de descentralização, e buscando o aperfeiçoamento das suas ações, o Movimento organizou-se da seguinte maneira, de forma hierárquica: **Mobral Central**, **Comissões Estaduais** (Coest) e **Comissões Municipais** (Comun). Sendo que os dois primeiros tinham uma função prioritariamente supervisora, enquanto as últimas executavam os Programas e processavam os dados que eram encaminhados ao Mobral Central. Tal estrutura organizacional permitiu um amplo alcance nacional, de modo que praticamente chegou a atuar em todos os municípios da época, por meio de Programas que possuíam uma lógica pedagógica, cultural e profissional, que visava a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

Compreende-se que houve uma exímia organização, figurando como um dos mais bem elaborados e financiados Movimentos de Educação de Adultos, fato que garantiu sua sobrevivência por muitos anos. O irrestrito apoio que obteve do



meio político da base governista também contribuiu para que conseguisse expandir-se. Além do mais, é importante ressaltar que com o amadurecimento das suas ações, o Mobral passou a se constituir como um canal de comunicação entre o Governo e os sujeitos, tendo em vista que por meio do material didático veiculou sua ideologia desenvolvimentista. As ações do Mobral eram, também, oportunas no sentido de que garantia o controle do trabalho que era realizado nos mais diversos lugares do país.

Com efeito, como comentado, essa organização permitiu a expansão dos seus Programas, a exemplo do PAF e do PEI, a todos os municípios brasileiros, que na época estavam imersos em uma completa ausência de políticas de alfabetização e possibilidades de continuidade dos estudos, nos âmbitos locais, sobretudo as regiões mais interioranas, como Santana do Ipanema, no sertão de Alagoas, fato que nos faz inferir que esse se constituiu em um dos motivos pelos quais os sujeitos tornam-se agradecidos, como muitos dos sertanejos que entrevistamos. Nesse sentido, nos subcapítulos a seguir, discutimos a recepção desses programas em Alagoas, e no sertão do estado, buscando construir uma historicidade dos fatos, e analisar as vozes que ecoam, mais de 50 anos depois.

Destacamos os antecedentes de pesquisa que possibilitaram a construção de uma rede de investigação, denominada de raiz investigativa sobre história e memória da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas, no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), sendo este antecedido pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos (TPEJA); fazemos isso como um dever de memória em relação aos referidos Grupos, que tem dado contribuições significativas para a EJA no referido estado.

### **3.2 O Mobral em Alagoas: primeiras “veredas”**

A História Oral marcou os estudos da Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA), em Alagoas a partir de 2006, no âmbito do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Educação

(Nepeal), pertencente ao Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), quando da realização da pesquisa: *A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções no âmbito governamental* (1960 – 1980)<sup>26</sup>. Para as responsáveis pelo estudo, que foram as pesquisadoras Freitas e Moura (2007, p. 131), essa investigação “[...] inseriu-se no interesse em atualizar o uso das fontes da história da educação, incluindo tanto aquelas tradicionalmente utilizadas, ou seja, as fontes escritas, bem como a fonte oral”. É que esse cruzamento de diversas fontes no tratamento da temática desencadeou uma riqueza de dados, porque possibilitou múltiplos olhares, na pesquisa realizada.

É importante dizer que a opção pela abordagem da História oral adveio da ausência de memória escrita constatada pelas autoras líder e vice-líder do Grupo de Pesquisa/CNPq, Teoria e Práticas em Educação de Jovens e Adultos,<sup>27</sup> em visitas realizadas à Secretaria de Executiva e Educação do estado de Alagoas (SEEE-AL), especificamente ao Núcleo de Certificação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), assim denominado à época, responsável pela guarda de documentos de todos os programas, que envolveram/envolviam jovens e adultos, a exemplo: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); Programa Educação Integrada (PEI); Projetos Minerva e João da Silva, além dos documentos dos Exames Supletivos de Educação Geral e Profissionalizante; ao

---

<sup>26</sup> Pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa CNPq, Teorias e Práticas sobre Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação e vice coordenação das pesquisadoras do Cedu/Ufal, Tania Moura e Marinaide Freitas, aprovada em Edital público em 2005, originado do convênio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a, então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de realizar atividades acadêmico-científicas para apoiar políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental.

<sup>27</sup> Formado por professores e estudantes da Ufal; professores de EJA das redes estadual e municipal e outros interessados.

Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE-AL), onde encontrou-se algumas Resoluções e, por fim, da Biblioteca Pública do Estado de Alagoas, também com ausência de registros.

A mesma busca repetiu-se nas, então, Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE)<sup>28</sup>, denominadas atualmente de Gerências Regionais de Ensino (Gere), pertencentes, também, à Secretaria Executiva e Educação do Estado de Alagoas (SEEE-AL); no caso, 04 situadas no município da capital e, nas 11 existentes, em cidades do interior do referido estado, cujas respostas das pessoas foram unânimes ao dizerem que “[...] todos os documentos [...] eram enviados e centralizados na Secretaria Estadual de Educação” (Freitas; Moura, 2007, p. 132). Além das Coordenadorias buscou-se as Secretarias de Educação dos municípios alagoanos, e constatou-se a inexistência de arquivos com documentações. Em determinadas localidades, as pesquisadoras foram informadas que as enchentes, os incêndios e a falta de manutenção em relação à existência de cupins, contribuíram para o extravio de documentos que estavam sob a guarda das Secretarias.

Freitas e Moura (2007) recorreram também à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), que depois de muita busca no arquivo morto, - lembrando nada era ainda digitalizado -, localizaram um álbum de fotografias das formaturas dos alunos do Mobral. Embora, Certeau (2020) considere que a pesquisa iconográfica permite reconstruir um saber-memória, que se expressa nas histórias que nos contam e contamos a partir delas, para as pesquisadoras esse material era limitado em relação à amplitude da pesquisa que se iniciava, mesmo sendo uma importante fonte na História oral. Diante desses e de outros impasses, a revelação de uma agente administrativa do Núcleo

---

<sup>28</sup> Na época, existiam 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que se caracterizavam como uma instância governamental intermediária entre a Secretaria Estadual de Educação e a escola. Possuíam a incumbência de monitorar, manter e avaliar os trabalhos realizados pelas unidades de ensino e agiam como mediadoras dos conflitos vivenciados pelos sujeitos inseridos nas comunidades escolares.

acima mencionado, que foi denominada pelas pesquisadoras de mulher memória, em sua ação solitária e solidária de preservar documentos, por meio de seus gestos anônimos e desesperados, sem ter intenção, apontou às pesquisadoras que o caminho era o da História oral, ao dizer “[...] um monte de documentos que ia pro lixo, a equipe que estava aqui se recusou a apanhar [...] eu guardei os documentos porque o pessoal quando vem procurar [...] ai vem me procurar, por isso eu tomei conta [...]”.

Neste sentido, à exceção segundo a interlocutora, os documentos do Mobral, que por ordem do Ministério da Educação foram encaminhados ao órgão central do Movimento no Nordeste, situado em Recife e não ficaram cópias, sobretudo, das notas dos alfabetizandos. Em consequência disso, o atendimento às solicitações dos egressos, não eram atendidas. Para Freitas e Moura (2007, p. 133), o depoimento da agente administrativa revelou que a “memória oficial não tem sido objeto de cuidado e compromisso daqueles que assumem a gestão dos órgãos públicos do estado” de Alagoas. Enfatizam, ainda:

[...] que não se preserva a história documental principalmente em relação à educação, assim como parece ser esta uma prática de apagamento da história [...]. A cada governante que assume a direção dos espaços públicos é como se passasse uma varredura e limpasse todos os vestígios escritos que possibilitassem garantir a história das épocas: inicia-se tudo a partir do zero.

É importante salientar que a pesquisa registrou que dos anos de 1960 ao final de 1980, o estado de Alagoas reproduziu as Campanhas Federais de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos, sem a preocupação com a continuidade dos estudos dos egressos dessas Campanhas. E na fala dos entrevistados o mais recorrente na lembrança foi o Mobral, sejam nos depoimentos dos ex-secretários municipais de Educação, ex-supervisoras, ex-alfabetizadores, dentre outras pessoas, que as pesquisadoras tiveram contatos.

Em suas (in)conclusões Freitas e Moura (2007) afirmaram que essa investigação tinha potencial para outras pesquisas em EJA, no referido estado, desencadeando outros registros de memória e nesse sentido, buscou-se na História oral, os elementos explicativos das ações que não foram, ainda, esclarecidas e que revelem na história recente as mudanças em relação ao passado e que, as lições desse passado ensinem as políticas educacionais para jovens e adultos.

Dessa forma, a investigação narrada - *A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções no âmbito governamental (1960 – 1980)*, foi provocadora para que incursionássemos pelas trilhas da História oral em outras pesquisas memórias – sendo uma delas, a que resultou neste livro -, a partir do Banco de Dados do Nepeal/Cedu e de outras fontes. Essas pesquisas, que seguiram as trilhas da História oral foram desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja)<sup>29</sup>, por autores (as), que optaram por aprofundar seus estudos, para garantir a memória escrita das ações da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA /EJA), e com esta não foi diferente.

A primeira pesquisa, que faz parte desse continuum, é um estudo comparativo entre o Mobral e o Programa Brasil Alfabetizado, considerando duas categorias: o conceito de alfabetização e a continuidade dos estudos (Lima, 2010), e na sequência, mais três estudos. Uma pesquisa que tem como foco o Mobral/Programa de Alfabetização Funcional (PAF) desenvolvido por Silva, J (2013), outra, sobre o Mobral Cultural, do mesmo autor (Silva, J, 2018) e uma terceira, sobre o Programa de Educação Integrada/Mobral (Torres, 2020), sendo essas três últimos, no contexto do sertão alagoano, na cidade de Santana do Ipanema.

Na continuidade dessas investigações, insere-se, a pesquisa Fapeal – *Espaços/tempos da memória e narrativas de sertanejos partícipes das ações pedagógicas do Mobral em Alagoas*, que amplia os horizontes

---

<sup>29</sup> Grupo de Pesquisa CNPq liderado pela professora Marinaide Freitas do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas.

empíricos, e também epistemológicos, no sentido de que a partir dos dados gerados, expressos nesse livro, resultaram outros estudos, como os de Torres (2024), que vem investigando, por meio desses achados, as artesanias educacionais e os modos de vida dos sujeitos sertanejos, enredados com as tessituras da sobrevivência nos sertões de Santana do Ipanema e Pão de Açúcar.

Na sequência, narra-se os achados locais, em Santana do Ipanema, tanto do ponto de vista documental e iconográfico, quanto das fontes orais, que se mostraram, como temos defendido, profícuas, quando se trata da reconstrução historiográfica de acontecimentos que não possuem fontes diversificadas.

### **3.3 Novas veredas: o Mobral no sertão alagoano**

As novas veredas desaguarão em um dos sertões de Alagoas, especificamente no sertão do município de Santana do Ipanema, contexto marcado por especificidades políticas e sociais, e no qual resultaram importantes estudos, como os de Silva, J (2013; 2018), e Torres (2020; 2024), que estudaram a recepção do Mobral, nesse cenário, sobretudo as ações dos Programas Pedagógico, PAF e PEI. Nesse sentido, narramos esses achados, buscando construir um itinerário coeso entre as pesquisas anteriores e essa que se afigura enquanto continuidade.

Em Santana do Ipanema, no início da década de 1970, assumiu o governo municipal um novo gestor<sup>30</sup>. Para Melo, F. e Melo, D. (1976), o período foi de dificuldades, uma vez que ocorreu uma grande seca, o que ocasionou uma terrível crise econômica e social em Santana do Ipanema. Como consequência, vieram a fome e a sede, com mais intensidade na população da zona rural, e doenças dizimaram rebanhos de gado *vacum*. Segundo os mesmos autores, mesmo diante desse quadro provocado pela seca, o então prefeito conseguiu construir uma unidade de ensino primário, em convênio

---

<sup>30</sup> Henaldo Bulhões Barros.

firmado com a Secretaria de Educação de Alagoas e, naquela década, apoiou a implantação do PAF/Mobral, para atendimento aos adultos no horário noturno. No campo educacional, os autores mencionam, com exaltação, três ações ocorridas no município de Santana do Ipanema, a partir da iniciativa do então prefeito, Henaldo Bulhões Barros, na década de 1970. Foram elas:

Convênio com a Secretaria de Educação de Alagoas, e com verba federal do exercício de 1970, [para] construção [de uma] Unidade do Ensino Primário; apoiou o **Mobral em 1971**, através da rede escolar do município para alunos adultos em horário noturno; providenciou, e realizou o curso de aperfeiçoamento para as professoras no colégio Estadual local, dando hospitalidade aos mestres, supervisores e professoras vindas da capital do estado (Melo; Melo, 1976, p. 72-73, grifo nosso).

Conforme a citação, oficialmente, a implantação de ações do Mobral, no município de Santana do Ipanema, foi demarcada em 1971, com a primeira coordenação do sertanista, considerado por todos da região muito dinâmico, professor Alberto N. Agra. Em 1972, ocorreu sob a direção do Padre Luiz Cirilo, e em 1973, pela inspetora do Ensino Primário, na cidade de Santana do Ipanema, Diva Alcântara (Melo, F.; Melo, D., 1976), como comumente se fazia por indicação política, e contava com a conivência da Igreja Católica.

Na época, havia muitas implicações entre o rural e o urbano, tanto de ordem psicossocial e afetiva, como político-ideológica, uma vez que essa proposta de deslocamento, no nosso entendimento, deve ter contribuído para reduzir a autoestima. Também teria aumentado a sensação de impotência diante das dificuldades de deslocamento daqueles sertanejos da zona rural, que estavam sendo provocados a alfabetizar-se, o que nunca havia acontecido na região.

A iniciativa de implantar turmas de alfabetização nos sítios e fazendas, mesmo em situações precárias, foi muito importante para o atendimento de muitos trabalhadores rurais que, após a labuta diária, ainda encontravam forças para frequentar as aulas. Segundo

um dos egressos, as aulas eram realizadas em espaços, muitas vezes, como a casa de farinha iluminada à luz do,

Candeeiro ou lampião, no dia que o gás do lampião secava tinha que ser no candeeiro, colocava o candeeiro perto do quadro aí a gente via as letras. Nós nunca estudou em escola, era nas casas, depois foi numa bodega que tinha uma sala grande. Era muito difícil, por isso que muita gente desistia (Fernando, 69 anos).

A fotografia a seguir traz narrativas sobre a utilização do candeeiro nas aulas do PAF/MOBRAL. O propósito da apresentação da fotografia vem do entendimento de que “nas imagens vão aparecer também os tantos sentidos daqueles que, com sua história, suas emoções e suas memórias, as veem ao ler o texto escrito” (Alves, 2002, p. 67).

A imagem permite observar uma turma de alfabetização do Mobral, em Limoeiro, povoado do Município de Pão de Açúcar, Sertão de Alagoas, no ano de 1972. Ao analisarmos as circunstâncias nas quais essas pessoas se encontravam, compreendemos que a aprendizagem proporcionada pelo Movimento atendeu aos anseios de muitos sertanejos, que tinham naquele Movimento a única oportunidade de aprender as primeiras letras, o que os levou a afirmar que o *Mobral foi um ponto positivo*.



**Figura 1** – Alunos do Mobral, literalmente queimando as pestanas.<sup>31</sup>



Fonte: Blog do Etevaldo “História e Literatura”. Foto de Arlindo Tavares.

A fotografia a seguir, datada de 17 de junho de 1971, registra o momento da primeira formatura dos mobralenses do município de Santana do Ipanema, considerados alfabetizados, no conceito da época, bem restrito, em que, para ser considerado alfabetizado, exigia-se apenas ter rudimentos de leitura, escrita e cálculo, além de ter aprendido a *desenhar* o próprio nome. Nela está registrado o evento, que se constitui singular e aconteceu no salão paroquial, com a presença de autoridades religiosas e civis, entre as quais se destacavam o Padre Luiz Cirilo, os gestores municipais, a Comissão do Movimento naquele município, bem como os alfabetizadores e os alunos.

---

<sup>31</sup> Expressão utilizada na reportagem do jornal *Gazeta de Alagoas*, edição de 11 de junho de 1972. Disponível em: <http://blogdoetevaldo.blogspot.com.br/2011/>.

**Figura 2** — Formatura do PAF/MOBRAL, em Santana do Ipanema – evento realizado no Salão Paroquial da Matriz de Senhora Santana, em 17 de junho de 1971.



Fonte: Arquivo pessoal de Alice Silva Farias.

Entendemos as fotografias enquanto disparadoras de outras narrativas, que vão além das narrativas orais, e destacamos, sobretudo, o que dizem as imagens pelos seus elementos constitutivos em termos de iconografia. Para isso, Leite (1993, p. 149) afirma ser necessário o aguçamento da sociabilidade para a percepção das narrativas contidas nas fotografias, uma vez que “não se procura na fotografia apenas o que comprove as análises históricas verbalizadas, mas sim informações, dimensões e relações que as verbalizações não têm condições de proporcionar”. Nesta imagem percebe-se a importância predominante dos membros da Comissão Municipal do Movimento e demais autoridades presentes à solenidade, que ficam em destaque, em um plano superior, enquanto alfabetizandos aparecem em segundo plano.

A próxima fotografia traz a imagem de um grupo de alfabetizandos do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), do

município de Palestina, também situado no sertão alagoano, nas proximidades de Santana do Ipanema, conforme depoimento do ex-supervisor da região. A foto é o registro de uma das apresentações culturais dos alunos do PAF e demonstra como se dava a integração entre os Programas Cultural e o de Alfabetização. Segundo o narrador, a fotografia capturou o momento em que o grupo se organizava para representar o reisado, uma das manifestações culturais mais tradicionais de Alagoas.

**Figura 3-**Atividade cultural com os alunos do Programa de Alfabetização Funcional.



Fonte: Arquivo pessoal de Hélio da Silva Fialho, ex-supervisor de área do Mobral.

A parada obrigatória para a foto permitiu a análise de um instante em que o grupo, composto majoritariamente por mulheres, preparava-se para se apresentar ao público, e contara com o auxílio do tocador, também alfabetizando do PAF, que trazia como dispositivo de animação a sanfona de oito baixos, instrumento que, segundo o narrador, pertencia ao Posto Cultural do Mobral, que sempre disponibilizava para as apresentações, que aconteciam na localidade. O espaço físico representado na imagem nos remete à

simplicidade das comunidades rurais dos sertões, no contexto em que muitas casas de taipa enfeitavam as ruas dos pequenos lugarejos.

A fotografia, datada de outubro de 1981, registra o momento de uma das várias apresentações culturais mobilizadas pelo Mobral nos sertões alagoanos, o que nos permitiu realizar a bricolagem (Certeau, 2020), por entendermos que a fotografia trouxe, em si, narrativas que nos ajudaram, junto às fontes orais, a efetuar a leitura dessa imagem. A parada obrigatória para a foto concedeu a análise de um instante em que o grupo, composto por mulheres (característica marcante da EJA), se preparava para se apresentar ao público. Trata-se de mulheres que sofreram interdições no âmbito do exercício do direito à educação em alguma fase de suas vidas, devido a contextos históricos, socioeconômicos e culturais.

Essas memórias e outras, que evocamos nessas pesquisas, dos sujeitos esquecidos pela história oficial – testemunhas vivas – trouxeram novas reflexões sobre o Mobral, sobretudo, em relação ao lugar sertão, de onde brotaram narrativas diferentes das que povoam o imaginário nacional acerca do referido Movimento. Isso nos fez perceber os múltiplos sentidos que podem ser construídos nas práticas desenvolvidas de um Movimento com a dimensão que teve o Mobral, em todo o Brasil.

Esses estudos tiveram sua relevância na necessidade de reconstrução das ações do Programa de Alfabetização Funcional, Educação Integrada e do Programa Mobral Cultural, a partir da tessitura das histórias e memórias de sujeitos dos sertões alagoanos, sobre como experienciaram e ressignificaram ações desenvolvidas pelo Mobral no contexto da Ditadura civil-militar. Ressignificação entendida, nesta pesquisa, como “maneiras de fazer” que, nas palavras de Certeau (2020, p. 41), “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural”, ou seja, os sentidos atribuídos em suas próprias culturas às ações apresentadas pelo Programa Mobral na comunidade sertaneja.

Além das narrativas orais, as fotografias utilizadas como fonte – com mensagens não verbais – permitiram a dinamicidade da memória dos sujeitos entrevistados e, também, a análise mais aguçada de nossa parte enquanto pesquisadores. Esperamos que ajudem aos leitores interessados por este trabalho a decifrar o significado e o conteúdo cultural das imagens tomadas como documentação histórica, para reaver a construção ignorada na história oficial.

No processo destas investigações, ficou explícito que os sertanejos, sujeitos deste estudo, deixaram-se invadir pelo que não podiam controlar, mas resistiram com as múltiplas astúcias da sabedoria popular, ao mostrar o que sabiam fazer. Isso fez parte das “artimanhas” de resistência popular diante dos serviços e novidades oferecidos pelo Mobral. O que não significa dizer que o envolvimento da comunidade nas ações culturais e de alfabetização representou a aceitação/passividade das ações apresentadas, pois quando essas ações foram implementadas, certamente já existia uma estrutura social da cultura popular alicerçada nos costumes e tradições dos povos dos sertões.

Nos estudos de Silva (2013-2018), as vozes dos sertanejos trouxeram novas reflexões sobre o PAF/Mobral, permitindo a composição de novas histórias, sobretudo, em relação ao lugar, o Sertão alagoano, de onde falaram esses sujeitos. De forma surpreendente, os interlocutores, partícipes das ações do PAF/Mobral no sertão alagoano, aprovaram as ações de alfabetização de um Movimento criado pela Ditadura Militar, no período de 1970-1985, o que remete à necessidade de olhar a história para além das generalizações.

Os estudos conseguiram reunir um *corpus* composto por 87 fotografias, caracterizado por imagens diversas que apresentam comportamentos fotográficos variados, em grande maioria de profissionais desconhecidos na atualidade. Todas as fotografias fazem parte do conjunto de memórias do acervo pessoal dos entrevistados e foram cedidas no momento das entrevistas e disponibilizadas para publicação. Os estudos de Leite (1993, p. 165)

mostram que essa categoria de imagens tem grande valor, uma vez que é “[f]eita para recordar atos da vida, em sua continuidade, carregada de conotações tanto mais fortes quanto mais condicionadas pelo mundo exterior”.

No que se refere aos impactos das ações alfabetizadoras do Mobral, na perspectiva dos ex-alunos, as pesquisas evidenciaram forte aprovação do Movimento, uma vez que este se apresentava como a primeira oportunidade de acesso ao ensino para os sujeitos sertanejos entrevistados que, à época, residiam na zona rural do município em estudo. Este fato dificultava ainda mais a apropriação de ações governamentais, de maior concentração na cidade sede do município. É importante destacar que, mesmo aqueles egressos que não prosseguiram com os estudos, bem como outros que lutaram, exaustivamente, para permanecer estudando e não conseguiram, reconhecem o Movimento como algo singular em suas vidas, e se culpam por não dar continuidade aos estudos. Afirmaram que o pouco que sabem é fruto da alfabetização do Mobral, que os ajudou a ler e a escrever as primeiras letras.



# Capítulo 4

## 4. NO TEAR DA HISTÓRIA: SUJEITOS E ARTESANIAS EDUCACIONAIS

Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos (Barros, 2018).

É nosso desejo, neste capítulo, descerrar a bagagem que trouxemos das viagens aos sertões do estado de Alagoas, como narrado no capítulo 2, na qual estão as memórias, oralidades e narrativas dos sujeitos partícipes do Programa de Educação Integrada, e de Alfabetização do Mobral. É importante enfatizar que a pesquisa que ora socializamos os resultados, neste livro, envolveu quatro investigadores(as), cada um/a assumindo responsabilidades no desenvolvimento do estudo, por ser um trabalho longitudinal, assumido desde do início de 2011, como narrado mais precisamente no capítulo anterior.

A opção por pesquisas envolvendo esta temática e, conseqüentemente, realizar entrevistas com os sujeitos da EJA, sejam aqueles que nunca estudaram ou aqueles que não complementaram sua escolarização, requereu consciência do enveredar por esse percurso e assumir riscos, a que se expõe todo e toda pesquisador(a).

Assim para escovar, a exemplo do poeta em epígrafe, os achados da viagem - coube a um dos membros envolvidos neste



estudo,<sup>32</sup> identificado no diálogo com os interlocutores por suas iniciais -, cujo objetivo expresso é o de compreender as artesanias educacionais e seus enredamentos, que se aproximam de uma natureza sociocultural e identitária com os sertões. Sertões que nos ensinam e fazem lembrar as nossas origens. Essa prática assemelhou-se, em um primeiro momento, à tarefa realizada pelo narrador-personagem Rodrigo S. M., de *A Hora da estrela*, ao enfatizar o caráter árduo que é escrever sobre a vida de alguém, focalizando dados biográficos que nem sempre são tão fáceis de organizar e acessar, mesmo parecendo “à mão de todos” (Lispector, 1998, p. 19), mas, como argumenta: “sua elaboração é muito difícil, uma vez que tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo” (p. 19). E, nosso entendimento, mesmo sendo difícil, ainda assim, não é impossível, isso porque já enfrentamos pesquisas, nessas realidades, a exemplo (Silva J, 2013; 2018), avançando no conceito do semiárido<sup>33</sup>, tematizando a permanência escolar e a permanência em ser analfabeto (Silva, L; Freitas, 2022). Desse modo, o trabalho do tecelão dos tempos, diante do tear, vem nos permitindo (re)tecer, mais uma vez, em um movimento contínuo de tornar nítido, os fios das memórias e, em um dado momento, transpor-se para compreender o outro a partir de si.

Neste sentido, Manoel de Barros, poeta pantaneiro com seus compêndios para uso dos pássaros, em revoada, provoca nosso pensamento acerca das constelações narrativas, cujas palavras remontam a muitas oralidades. Apostamos em uma escrita que tem similaridade com revoar dos pássaros dos sertões, que alçam voo, em direção a um destino quase incerto, mas seguido pelas curvas dos ventos, que giram em torno de um esgar das rotas-palavras-guias, encorajados pelos deslocamentos e direções.

---

<sup>32</sup> Acompanhado por um voluntário do Grupo de Pesquisa Multieja e por uma equipe de profissionais em filmagem, financiada pela Fapeal.

<sup>33</sup> Conceito de semiárido: isso porque implica em mudança de concepção em função das estiagens e a possibilidade de convivência em relação às condições climáticas.

O tempo, que é contado e cartografado pelas diversas vozes neste livro e, mais especificamente neste capítulo, ressoa na configuração do presente. É nele que se escreve, e do qual parte-se para revolver o que o outro evoca, entre tantos vestígios, cujo emaranhamento é tarefa do pesquisador desfazer, numa contínua tecelagem, que implica a presença daquele que viaja para outros mundos, ativando suas percepções sensoriais para também apreender outras cosmopercepções. Todavia, as descobertas se dão a partir dos escavamentos, muitas vezes, em terrenos arenosos, pedregosos, como é o caso dos sertões vividos, na maior parte do tempo, o que não é motivo para não o fazer, mas um desafio a mais nessa prática de recompor o todo, a partir das pistas.

Os/as pesquisadores/as, envolvidos/a, nesta pesquisa, reconhecem que é no movimento de escavar/escovar o passado, que se descobre a importância que tem determinados acontecimentos - experienciados pelos/as organizadores/as deste livro -, sobretudo, a partir do que é contado e, às vezes, cartografado, demonstrando seus deslindamentos, na medida em que nos permitem escrever contra as intenções dos sujeitos que se acostam da oficialidade da história, como também sugeria Benjamin (1993), a propósito de escová-la a contrapelo. É que, a partir das constelações teórico-empíricas discutidas neste texto, partimos do entendimento de que há muitas contradições na história do Mobral, uma vez que sua representação foi distinta nos tempos e espaços da sua atuação, especificamente nos sertões, tanto nas zonas rurais quanto urbanas.

É que o passado, como nos diz Certeau (2012; 2020), é sempre produzido a partir do presente, diante das contradições e dos poderes que o governam, assim como a cultura popular – não valorizada –, em que estão enredados os sujeitos os quais se procura compreender, especificamente as dinâmicas e os modos táticos de vida-formação, em uma época autocrática, da ditadura civil-militar (1964-1985). A pergunta: o que fabrica o historiador quando produz história? feita pelo mesmo autor, suscita uma série de questões que adornam o ofício daquele, uma vez que carrega implicações de

diversas ordens, desde as epistêmicas às sociais, o que podemos compreender como as lógicas internas e externas à pesquisa, em qualquer campo do conhecimento, sendo a história, um deles.

Este capítulo está organizado em três subcapítulos, que buscam analisar desde as lembranças da escola antes do Mobral, no sentido de perceber as nuances que provocaram os sujeitos a lutarem pela escolarização, mesmo esta sendo um direito negado, a muitos e muitas, às narrativas que contam sobre as percepções sobre o PAF e o PEI, tanto para um grupo de egressos que não conseguiram dar prosseguimento, quanto para dois sujeitos que se formaram nos Programas e continuaram estudando em diferentes momentos das suas vidas, ora de maneira linear, ora pendular.

A negação do direito de estudar, referida anteriormente, não se refere apenas ao fato deste não ter sido assegurado constitucionalmente aos sujeitos entrevistados (explicitamente este direito, deu-se a partir da CF de 1988), mas também pela organização da vida social, marcadamente sofrida, sem possibilidades de aventar outros rumos, como comentado, mais adiante, pelos sujeitos. De um lado não havia, em diferentes regiões sertanejas, na época estudada, uma atuação do poder público, para a continuidade escolar<sup>34</sup>, ficando restrita a poucos anos de estudos, que os faziam tornarem-se analfabetos funcionais, sobretudo, se as pessoas não usassem a leitura e a escrita de forma constante.

Por outro lado, nos sertões, também, havia uma escassez de circulação de materiais de uso da língua escrita, bem como a não participação dos sujeitos em eventos em que a escrita está presente, e com isso, o aprender a ler e a escrever é dificultado. Nesse sentido, narraram vidas tecidas pela sobrevivência, nas quais a possibilidade de frequentar a escola era, em si, inexistente, justamente pela necessidade do trabalho. Identificou-se, por exemplo, um

---

<sup>34</sup> Ressalta-se o descaso do nosso país, com a educação de seu povo, o que repercutiu nos estados e municípios e, sobretudo, na zona rural. Isso foi recorrente e evidencia como o poder foi se constituindo em épocas históricas. Quando não se pensou a educação para a grande maioria da população, centrando-se nas elites.

entrecortamento da escolarização, em que a (re)produção da vida constituía-se em uma emergência.

Esta especificidade, provocou a construção de uma narrativa sertaneja sublinhada por um caráter dialogal, e, ao mesmo tempo, curvilíneo, em que os retornos e sucessões aos fatos têm lugar comum no ato rememorativo. Isso significa dizer que não se recorda apenas os acontecimentos que fizeram parte do itinerário individual, mas sim coletivo, em um sentido de cumplicidade. Por isso, no presente, a partir desses espaços-tempos da memória, conjecturamos a possibilidade de tecer uma artesanaria de vida e educacional, que é composta por subjetividades, alteridades, cumplicidade, retalhos de memórias, que são urdidos por quem *artese*.

*Arteser é*, em princípio e nesse contexto, entrelaçar lembranças, para evitar que sejam esquecidas, ao mesmo tempo em que direciona a mão para a criação de si e do outro. Desse modo, tracejamos *uma narrativa sertaneja*, dos egressos dos Programas Pedagógicos do Mobral – PAF e PEI –, considerando as imagens-memórias que guardam acerca das experiências construídas nos referidos Programas. Destaca-se, nesse ponto, que há uma forma específica de narrar, cuja finalidade exprime-se pelas veredas construídas pelas pessoas, implicadas com o lugar, e com as diversas gentes, o que as fazem caminhar por um espaço e não por outro, na trama da reconstituição histórica das suas vidas.

Explicita-se a nossa opção pelo uso do termo *narrativa* por delimitar o caráter de documentação da fonte oral, que é resultante de uma entrevista, situada na contramão da expressão “versão”, que com base em Alberti (2012), nos alerta que esta aporta-se de uma verdade objetiva, calcada na reivindicação de que aquilo que se diz é o que de fato aconteceu, desconsiderando, assim, outras perspectivas. Isso porque temos consciência que há divergências conceituais entre as palavras “versão” e “narrativa”, considerando que é preciso “[...] evitar que se tome ‘versão’ como algo muito particular, como em ‘Essa é a minha versão dos fatos’ (frase que também tem um tom de reivindicação da verdade), ou então como algo menor, suscetível de erro, como em ‘Ah, isso é a versão dele!’” (p. 163).

A compreensão de narrativa está de acordo com o que sublinha Lima (1989, p. 17), como o “estabelecimento de uma organização temporal, através de que o diverso, irregular e acidental entram em ordem; ordem que não é anterior ao ato da escrita, mas coincidente com ela”. O que significa dizer que ao testemunhar em um determinado tempo e espaço, outros espaços-tempos desalinham-se, tomam outras formas, nem sempre lineares. Assim, a tarefa do tecelão de memórias, dos tempos, - como nos concebemos-, por assim dizer, é organizar os fatos e as filosofias que outorgam.

É que ao relembrares seus percursos escolares e não escolares, os egressos o fazem mediante um sentimento genuíno, com condições de reascender as chamas do passado, cujos lampejos clareiam a forma de olhar e recortar o presente. Os dois egressos do PEI, que foram entrevistados, relembrares seus percursos de forma emocionada, sublinhando a importância dessa etapa de suas vidas, e de como a partir desse desbravamento, conseguiram, cada um à sua maneira, desdobrar-se no meio social, repleto de codificações e de uma hierarquia de saberes que exigia, cada vez mais, um posicionamento do sujeito frente às constantes exigências para assumir determinados postos de trabalho. Por outro lado, os egressos do PAF, ao dizerem-se e ao Outro, mostraram-se nostálgicos, à medida que expressam desejos de continuidade de um tempo, cujas rememorações sublinham acontecimentos considerados felizes e capazes de ascender outras luzes sobre suas vidas.

#### **4.1 Lembranças da escola**

[...] ainda é tempo de viver e contar.  
Certas histórias não se perderam.  
(Andrade, 2012).

Nosso tempo é o presente; o do poeta, o passado. Nessa dialética, alumbramo-nos na convicção apresentada, de que *ainda é tempo de viver e contar*, considerando a potência das histórias,

algumas delas, que se mantêm vivas, cintilantes, como raios de sol. O poeta, nesse sentido, no seu próprio dizer, “declina da sua responsabilidade na marcha do mundo capitalista e com suas palavras, intuições, símbolos e outras armas promete ajudar a destruí-lo” (Andrade, 2012, p.146). O mundo capitalista é maléfico às lembranças, destoa-as, empurrando-as para o vazio do esquecimento. Rouba, por assim dizer, a possibilidade de construí-las e mantê-las à salvo. A antiga prática de lembrar, tendo sido uma faculdade imperativa no passado, no presente, tem sido esquecida.

Cada vez mais são raras as cenas em que os mais velhos se reclinam sobre o passado, e o fiam. Os mais jovens parecem possuir certa repulsa em relação ao que vem desse lugar que desconhecem profundamente. É um mal-estar entre as gerações. Uma possui passado em demasia, outra, apenas olha, com felicidade, para o futuro. O presente, em que todos estão, passa despercebido. Nos inserimos em uma rota de lembranças, que se derramavam em imensidão, quando evocadas, com euforia e fúria de há muito guardadas. Os locais do seu novo nascimento, são outros, diferentes daqueles em que foram formadas, mas que ressoam de modo potente.

É que *certas histórias não se perderam*, fulguram como luzes-guias, faróis que iluminam o presente dos que recordam. Assinalam outras direções, fazem digressões e assustam os que há muito pensavam não mais as possuírem. Uma dizibilidade que se assemelha a um momento de espanto, surpresa bem-aventurada, daquelas cujas redes neuronais se interligam, e formam-se outras tantas imagens de um passado longínquo. Um vaivém de outras memórias, um arrebatamento que anestesia as consciências. Isso porque, nosso tempo é, também, considerando os devires, um tempo de lembrar.

É que as lembranças da escola - mesmo que os espaços assim não se constituíssem -, permeava o imaginário dos sujeitos do PAF, em distintos tempos sertanejos, ressoaram fortemente nas vozes dos sujeitos egressos do PAF e PEI, após muito tempo. Identificou-se, assim, uma relação romântica e, ao mesmo tempo, redentora,

nas quais se atribuía um valor simbólico e significativo à escola, vista como aquela que poderia encaminhá-los a outras formas de vida, como expresso na frase: “quem tem estudo, tem tudo”, propalada pela maioria dos(as) entrevistados(as), em referência às possibilidades que esperavam alcançar, se tivessem dado continuidade aos estudos, ou mesmo iniciado, a exemplo dos que não conseguiram frequentar este espaço quando crianças. O que não conseguem perceber, de forma crítica, é que não o fizeram pelo motivo da interdição, ou seja, a condição de frequentar uma escola, que não se configurava como direito subjetivo na época, de modo que não foi assegurada pelo poder público, o que ocorreu apenas em 1988, três anos após a extinção do Mobral.

Nos imaginários, a sobrevivência era um fator individual e coletivo, que exigia esforço e renúncia, de modo que estudar era uma prática que estava para os mais abastados financeiramente. A mudança de rotas, entre estudar e trabalhar, figurava como uma condição natural, própria daqueles que tinham nascido em circunstâncias desfavoráveis, diferentemente dos filhos dos fazendeiros e coronéis, na época, que tinham amplas chances de terem outras interações e por isso, assumiam papéis de destaque, na política partidária, por exemplo, ou na polícia, instituições bastante respeitadas naquele contexto.

Sobressaia-se, a repetida errância: acordar cedo e dirigir-se ao trabalho na roça, sem relógios, - usando a sabedoria popular -, o que indicava que o tempo era uma mediação natural, resvalada entre o nascer e o pôr do sol, como comenta um dos entrevistados: “o tempo era pra roça, num tinha tempo não. Até mesmo o domingo, que a gente não ia trabalhar na roça, mas a gente tinha que ir buscar palma, carregar palma, porque a gente não tinha palma no nosso terreno” (Sr. Alves, 58 anos, egresso do PEI).

Com base no exposto, buscamos acessar junto aos sujeitos, diversos em si, as camadas do passado da escolarização, situando-as em seu primeiro esgar, que conformam tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de estudar. Todavia, como alertou Bosi, E (1994, p. 81), é preciso entender que “[...] lembrar exige um espírito

desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora”. Isso porque, a faculdade de lembrar é uma condição do presente, mediada por aquele que desaloja da zona de conforto, as imagens que outrora estavam nas rotas de esquecimento.

É preciso ter em mente, ainda, de acordo com a autora citada que “uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (p. 81), ou seja, não é um fim em si mesma, na medida em que não se recorda sem inteligência, uma vez que esse processo envolve um abandonar as imagens usuais, para recuperar eles que se conectam quando se lembra.

Nesta perspectiva, a imagem da escola, para os (as) sertanejos (as) interlocutores, se aloja na superfície da memória, uma vez que a enxergam como uma possibilidade de mudar de vida, conforme se aprende o que esta tem a ensinar, que de acordo com suas percepções, é muita coisa, no sentido de quantidade. Recordá-la, em distintos momentos, é uma tarefa benfazeja, uma lembrança que carrega muita emoção, cujo sentimento mais expresso é o de realização pessoal e coletiva. Por vezes, o sonho interrompido de estudar, se prolonga nos mais jovens, que cumprem a sentença de seguirem por esse caminho, nem sempre fácil. Desse modo, os pais/mães ao recordarem seus processos escolares, reavivam a esperança de que tudo seja diferente para os seus filhos, por isso, revelam um desejo de que estes alcancem outros espaços, para que possam confirmar suas teses de que a escola é uma instituição que pode mudar vidas, possibilitando uma empregabilidade mais rápida e mais leve, em relação à vida que enfrentam.

A pesquisa nos fez compreender que os percursos escolares, nos sertões investigados, foram/são entrecortados pela sobrevivência, uma vez que os modos de vida atravessaram/atravessam, de modo fulcral, o processo de alfabetização/escolarização dos sujeitos, especialmente nas zonas rurais, em que a aprendizagem do trabalho está na ordem do dia. Ou seja, é uma condição primária que outorga as crianças a chance de partilharem da memória coletiva do grupo familiar e da comunidade a qual



pertencem. Sem essa experiência com o trabalho, não se constrói a identidade com o lugar, o que pode desencadear uma percepção distante e distorcida dos espaços, alimentando o desejo de migrar. Tal fenômeno, no presente, possui outros desdobramentos, como a tecnologia que atua nas formas subjetivas de apreender o mundo em que se está, bem como apresenta outras faces e interfaces, de outros mundos.

Às crianças e jovens que procuram seguir outras veredas, é dado, em algumas circunstâncias, apoio e incentivos diversos, tanto materiais, quanto simbólicos, diferentemente do passado, e que podem despertar para o prosseguimento de outros modos de implicar com as múltiplas realidades, mas, não são dispensados da contribuição nas lidas diárias na roça, e nos afazeres em geral. Como ressaltado, ao tratar dos modos de vida e as tessituras da sobrevivência, meninos e meninas possuem papéis distintos, mas não menos trabalhosos. A diferença, em síntese, está na realização, ou não, dos deslocamentos, a exemplo dos meninos, cuja aprendizagem ocorre, de forma predominante, com o pai, tio, ou outros adultos, enquanto as meninas, culturalmente, realizam o trabalho no âmbito doméstico, e do qual é tarefa das mães e irmãs mais velhas, ou tias, ensinarem.

A ratificação desse argumento nesse espaço, se dá no sentido de expressar a compreensão de que a vida dos sujeitos entrevistados, não se dissocia das maneiras de estudar, de modo que ao lembrarem-na, ocorre o processo de ressignificação. Isso quer dizer que não tiveram uma experiência baseada apenas nos estudos, uma vez que a experiência de vida, marcada pela sobrevivência entrecortou, sobremaneira, suas trajetórias. Os que conseguiram se mover no campo minado da vida sertaneja, o fizeram por motivos pessoais, herdados de algum parente próximo, ou por rejeitarem, indistintamente, o trabalho braçal, cuja convicção foi construída de forma individual, por meio de observação do lugar, e dos sujeitos que o habitavam, como enfatiza o egresso da Educação Integrada, o Sr. Alves, em Santana do Ipanema, que na narrativa traduz o sentimento entorno da relação

trabalho-escola, no passado, de modo que revela seu desejo de estudar, bem como o olhar do trabalho na roça:

– **L. A:** Olha, [...] como eu não pude aprender na minha época até quinze anos, então meu objetivo foi com quinze anos estudar a noite. A gente trabalhava até cinco, cinco e meia da tarde e andava seis quilômetros pra estudar em Dois Riachos, e a gente ia a pé, e voltava no outro dia a pé, todo dia. Tinha que cedim sair de casa e... muitas vezes eu chegava quase na hora da escola lá. Aí estudava, quando chegava da escola a gente ia jantar, né, lá na casa do meu pai, lá, com a outra família dele lá. [...] *Eu trabalhava de sol a sol, num tinha esse negócio de hora não. Amanhecesse o dia, tinha que tá na roça [...]*

– **A.T:** O sr. gostava?

– **L. A:** Não! Não gostava não [*risos com a cabeça baixa*]. O sonho da gente era completar dezoito ano, e **vazar**, sair de casa né, porque praticamente você veve, é, você veve trabalhando de sol a sol, de domingo a domingo sem tempo, né. Porque na roça a gente trabalhava até o sábado, mas o domingo tinha que cuidar do gado, tinha que apartar<sup>35</sup>, tinha que tirar leite de manhã, botar ração à tarde, de manhã; então praticamente o domingo você tinha pouco tempo.

Explicita o interlocutor a situação-limite que vivia: trabalhava de sol a sol, sem intervalos, bem como remuneração, sem lazer. No que se refere à escola, comentou que andava muitos quilômetros a pé para chegar, além de não ter condições de alimentar-se antes de ir para à classe, ficando essa demanda para depois, no retorno da escola, na casa do pai. Essa questão tem relação com o tempo entre o sair da roça e o tempo de chegar na cidade onde ocorriam as aulas. Inferimos que não havia a possibilidade de merenda, fato este que pode ter implicado, de forma fundamental na permanência dos sujeitos. É preciso (re)lembrar as distintas e sofridas condições de vida dos sertanejos naquela época, marcadas por questões de toda ordem, dentre as quais, a sobrevivência.

---

<sup>35</sup> Manejo dos bezerros, que consiste em separá-los das mães, em um determinado horário, para que o leite seja retirado no dia seguinte.

O sentimento de “vazar”, expresso pelo interlocutor, traduzimos que era uma saída possível diante daquele contexto de opressão vivido, especificamente por parte do pai, que o obrigava e aos seus irmãos, a dedicarem-se, exclusivamente, as roças, não propiciando tempo para os estudos, sendo estes, do ponto de vista do genitor, uma perda de tempo, de modo que não garantiria o que era considerado a primazia, ou seja, comida para continuarem existindo.

Evidenciamos que suas lembranças da escola são entrecortadas pela incompreensão da figura paterna, cuja interdição em relação aos estudos, era impetrada pela mãe que os apoiavam de maneira irrestrita. Observamos, nesse face a face a sua voz trêmula na maior parte das vezes, os olhos marejaram, ao tratar do assunto, além da presença, ainda forte, do trabalho que realizava nas memórias que evoca, cuja obrigatoriedade da roça é marcante, e um fator que o impediu de seguir estudando, como comentou em outro momento. Ir para a escola “de dia” só era possível quando o pai não estava em casa. O fato em questão, que desperta curiosidade, é a insistência em relação aos estudos.

Curiosamente, não menciona esse desejo por parte dos irmãos. Pelo contrário, o narrador, é quem incentivou alguns a seguirem-no, quando, de modo decisivo, resolveu estudar na Educação Integrada à noite, aos 15 anos, tendo que caminhar aproximadamente 6 quilômetros para chegar à sala de aula, na cidade de Dois Riachos<sup>36</sup>, junto com dois irmãos, que o acompanharam.

Nos fragmentos referidos anteriormente, em que o Sr. Alves revira seu passado, dois sentimentos sobressaltam: um, alinhavado à escola, e outro, relativo ao trabalho, que demonstra, de modo bastante enfático, que deste último não gostava. Inferimos que esse elemento seja a chave de compreensão para a questão que se apresenta, de entender o porquê, diante de uma situação entrecortada, como a falta de incentivos de toda ordem, sobretudo, de pessoas próximas que poderiam contribuir para o

---

<sup>36</sup> Cidade do médio sertão alagoano.

prosseguimento dos percursos escolares, ainda assim, este sujeito mantém acessa a chama que o aquece durante toda a sua vida: a conclusão do ensino médio.

A defesa desse interlocutor no que se refere à escola é latente e não dissocia o sucesso profissional dos estudos, afirmando, que se tivesse conseguido concluir e continuar estudando outros níveis, poderia estar em uma situação diferente, sem explicitar que desejos de futuro tinha, no passado, uma vez que ressalta uma possibilidade de melhoria, sem saber evocar, exatamente, quais seriam. Mas, as pistas, nos deixam a evidenciar que seria um trabalho bem mais remunerado, e, conseqüentemente, uma qualidade de vida melhor.

Sucesso profissional articulado ao sucesso na sala de aula, segundo Patto (1987), é um aspecto que mostra, por exemplo, que a produção do sucesso nas salas de aula é um fator atravessado por múltiplos fenômenos, que precisam ser observados na dinâmica e na travessia por esse espaço, por parte das crianças, e que nesse contexto, ampliamos para os jovens, adultos e idosos. É importante ressaltar, ainda, que a escola no tempo em que o interlocutor a frequentou era marcadamente técnica, uma vez que no período ditatorial predominou, com forte ressonância nas práticas, a tendência tecnicista da educação, a qual fora adotada pela Pedagogia do Mobral.

Continuando o diálogo identificamos, por meio de outros fragmentos de memória, que se seguem, o quanto o interlocutor precisou sobressair-se aos ditames de uma realidade, e de pessoas, que não conseguiram compreender os sentidos envoltos da escola, como a figura do seu pai, que a entendia como um espaço que não traria comida para casa, sendo essa a tessitura que garantiria que prosseguissem sobrevivendo, considerando a quantidade de filhos: 12, e mais 8, do outro relacionamento que mantinha de forma paralela. “Eu nunca tive ajuda não, ajuda é você ir embora e começar do zero, né”, uma vez que “[...] a vida da gente era trabalho e roça mesmo” (Sr. Alves, 58 anos, egresso do PEI).

Demonstrou criativamente, o modo como usava táticas, diante de uma situação-limite, no caso, frequentar ou não a escola, tendo em vista a interdição do pai:

– **A.T:** O que ele achava da escola, seu pai?

– **L. A:** Ele achava que tinha que trabalhar pra comer, né, se não trabalhar não come.

– **A.T:** E sua mãe?

[...]

–**L. A:** Ela [a mãe] achava importante, né, quando ele não tava em casa, nós ia pra escola, quando ele chegava... ele passava três dias, ele trabalhava em feira na época e ele trabalhava na feira na segunda, no sábado e na quarta, aí a gente ia pra escola, né, mas na terça, quinta, e sexta nós não ia não porque ele tava em casa, tinha que trabaiair, né.

Os artifícios criados, para burlar o impedimento criado pela figura paterna, não foram suficientes para alcançar o inédito viável desejado – outros níveis de ensino –, uma vez que, como propriamente revelou, a ausência nas aulas não o fazia avançar na escola, que tinha uma vantagem, era próxima ao local onde moravam. Realidade pouco comum na zona rural. Não especificou, de forma aprofundada, por não lembrar, os modos de ensino dessa escola, que classifica da infância, dando a entender que a sua passagem se deu de forma rápida. Entendemos, nesse contexto, que o prosseguimento das trajetórias escolares, em toda e qualquer época, se dá pelo apoio e incentivo dos familiares, inicialmente, e depois de outros sujeitos, cujos encontros permitem a construção de laços que bordam as maneiras de caminhar, facilitando o percurso, rumo a uma ética/estética das relações.

Consideramos importante trazer o caso do sertanejo Audálio, morador da zona rural de Santana do Ipanema, cujo encontro em 2023, resultou em uma conversa agradável no alpendre da sua casa. Mesmo não se constituindo em sujeito da pesquisa - estávamos sempre atentos aos que nos cercavam-, narrou de forma direta, e sem embaraços, a contribuição das pessoas que encontrou pelo

caminho, quando tomou a decisão de migrar para a cidade de Santana do Ipanema, em um ato de coragem e rebeldia, diante da recusa para continuar no trabalho pesado que realizava no sítio com a família. Sair desse lugar implicou, em um acerto de contas com o futuro incerto, mas almejando.

Argumentamos que o caso desses dois sujeitos, Alves e Audálio, se assemelha em um aspecto: a recusa de forma consciente pelo trabalho braçal. Esse fator se constituiu no motivo pelo qual aguçavam o desejo de estudar, acreditando, de forma ainda que ingênua e assim conseguiriam tracejar outros modos de vida, como temos enfatizado. É que na escuta atenta, desse sujeito, ficou explicitado que havia uma exploração muito forte das crianças e jovens, de modo que ao lembrarem dessas situações, o fazem com um sentimento, por vezes, de que tais ações foram realmente necessárias para formar o caráter que possuem na vida adulta.

Com base nos postulados de Portelli (1996, p. 8), compreendemos que “a história oral e as memórias [...] não nos oferecem um esquema comum de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias”. O que está sendo evidenciado – nesta pesquisa -, é o conteúdo subjetivo que emerge nessas mesmas memórias, o qual é carregado de emoções diversas e ressentimentos. O autor acentua que não há um esquema comum, tendo em vista que temos apenas um horizonte do qual o sujeito que narra, e o que escuta, tenta orientar-se, sem com isso, deixar de exprimir as questões que estão mais latentes, como o aspecto do retratado acima. Esse fato nos permite acentuar que a memória é uma zona de muitas camadas, das quais acessa-se apenas um fragmento, recortado e interpretado por aquele que narra, e que não temos nenhum controle sobre ele.

Ao abordar essas questões consideramos os movimentos narrativos reportados pelo interlocutor, Sr. Alves, ao sublinhar, por meio das cenas evocadas, a dinâmica própria dos eventos econômicos, políticos e domésticos que entrecortaram sua experiência de vida-formação escolar. Concebemos que as configurações sociais em que os sujeitos estavam enredados não

são tão fáceis de serem alteradas, como afirma Lahire (2011): “o carácter historicamente construído das desigualdades não implica que a sua desconstrução seja uma operação fácil” (p. 14). Esse carácter, do qual menciona o autor, é a mesma teia que arquitetava as trajetórias dos que vieram antes: bisavós, avós, em uma contínua e profunda marca do que conformou o país, suas gentes, de todos os lugares, em diferentes tempos.

Em continuidade às lembranças da escola, analisamos a narrativa do também egresso da Educação Integrada, o Sr. Silva. A sua história de vida assemelha-se em muitos aspectos com a trajetória do Sr. Alves, ambos moradores da zona rural de Santana do Ipanema. O ponto de desencontro entre as suas memórias é justamente o que trata dos incentivos e apoios que receberam, uma vez que o Sr. Silva foi confrontado com a realidade, por seus pais, juntamente com um primo, considerando a realidade que viviam, de modo que lhes foram apresentados a possibilidade de estudarem na cidade de Santana do Ipanema, na época com 15 anos.

Chama-nos atenção, um dado, o qual retomamos, antes de iniciar a tessitura das suas recordações escolares, qual seja: a forma como avalia a sobrevivência sua e da família, sobretudo a sua participação nas tarefas com a lida do campo. Analisamos que esse elemento é importante quando do escrutínio das memórias escolares, uma vez há uma recorrência forte, em todas as falas, entorno do trabalho na roça, considerado indesejável, em certo sentido, por aqueles que perspectivavam os estudos. O diálogo na sequência, retrata um pouco sobre os sentimentos e as causas objetivas que fizeram com que sinalizasse o desejo de seguir por outros percursos:

- **A.T:** E você acompanhava o seu pai, sua mãe e seus irmãos nas tarefas, no caso?
- **W. S:** Acompanhava. Mais ou menos de... com uns oito anos, por aí, eu já fazia muitas atividades no campo, ajudava muito, na luta com os animais, nas roças, todos os trabalhos de campo eu ajudava

o meu pai porque ele necessitava de ajuda de seus filhos [para] conseguir sobreviver.

– **A.T:** Você gostava de realizar essas atividades?

– **W. S:** Algumas sim, outras não. Porque [*incompreensível*] trabalho de campo ele é muito pesado, e alguns deles [*riso sutil*] eu sentia um pouco de dificuldade, não conseguia realizar à contento.

**A.T:** Por exemplo?

– **W. S:** [*risos*] Era trabalhar com animais, arar terra, né, não tinha habilidade [*risos*] precisava de um certo esforço e equilíbrio e eu não tinha isso, por conta de uma deficiência que eu adquiri muito jovem: uma paralisia infantil.

Centramo-nos primeiramente, no olhar do interlocutor sobre as atividades do campo, vistas como pesadas e, conseqüentemente cansativas, de modo que a partir dessa constatação, inferimos que alimentou o sentimento de afastamento, em busca de ocupações que fossem mais amenas e que trouxesse remunerações condizentes ao seu fazer. Outra vez, vimos que não há menção a outros membros da família buscando continuar os estudos. Nesse caso, em particular, parece-nos que há um apreço, por parte dos irmãos, na realização das atividades agrícolas, como diz: “[...] eles já eram de boa saúde, e um porte físico tranquilo, muita força, disposição, muita coragem [*fala sorrindo*]”. Nesse sentido, ressaltamos a seguinte problemática: quais as molas da ação fazem com que uns aceitem seus percursos, dentro de uma realidade, e outros a recusem, alimentando desejos de outros horizontes, como podemos perceber nessa configuração familiar específica?

Essa problemática pode ter uma forte relação com o fato de “[...] o que não é objectivamente acessível não passa a ser subjectivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objectiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais” (Lahire, 2011, p. 15). Essa perspectiva da qual menciona Bernard Lahire, é uma chave para a possível compreensão do que de fato mobilizou os desejos mais pessoais do nosso narrador. O que era objetivamente acessível, naquele



contexto, era o trabalho, uma tessitura a qual todos estavam enredados, buscando sobreviver, cada um e todos, indistintamente.

Dessa maneira, a escola figurava como o subjetivamente desejável, mas não estava ao alcance, considerando a realidade (re) produzida de intenso labor rural. Havendo ser mais conveniente, entre todos, não tomar os próprios desejos por uma realidade distante, quase utópica, que dependeria de um esforço hercúleo, pessoal e familiar, para conseguirem se movimentar nesse terreno, condição que nem todos estavam dispostos a enfrentar, em razão de também não visualizarem o lugar a que toda a operação desembocaria. Nesse sentido, aceitar a realidade dos possíveis se constituía, muitas vezes, em uma tomada de decisão coletiva. Estranhamente, o Sr. Silva não segue essa lógica.

A sua posição, diante dos demais irmãos, era singular, considerando sua deficiência física que, como comenta, não o ajudava a praticar os trabalhos que lhes eram exigidos, de modo que seu pai, mesmo o inserindo nessa seara, não exigia “[...] muito, e eu não tinha tanta condição física, né, para muitos trabalhos pesados” (Sr. Silva, egresso do PEI). Conclui-se que o ponto que se deslinda na sua trajetória futura, cuja tônica foi a busca pela escolarização, foi dado a partir dessa constatação, fato que não ocorreu aos demais, que continuaram a amainar a terra, revolvendo o futuro e desalinhando o presente, como expressa:

– **A.T:** Seus irmãos foram pra escola?

– **W.S:** Sim, foram, mas nessas condições. Agora, as mesmas condições que meus pais me ofereceram, eles ofereceram para meus irmãos. Só que nenhum teve o interesse, né, não quis sair do campo, continuaram, estudaram um pouquinho lá mesmo e por lá ficaram, mas eu já fiz diferente. Quando minha mãe me fez essa proposta, eu abracei e resolvi vim estudar aqui na cidade [Santana do Ipanema].

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que:

[...] o social não se reduz às relações sociais entre grupos e principalmente às diferenças socioprofissionais, socioeconômicas ou, ainda, socioculturais, se não se quiser deixar de pensar que as diferenças mais finas não são mais socialmente engendradas e que,

por conseguinte as estruturas cognitivas, emotivas, sensíveis..., individuais estão fora da inteligência sociológica. O social é a relação (Lahire, 2002, p.197).

O conhecimento sociológico pode nos dar muitas possibilidades de interpretações sobre o passado educacional dos sujeitos sertanejos, sobretudo, sobre o programa de pesquisa elaborado por Lahire, ao enfatizar esquemas sociológicos cada vez mais próximos ao ator individual, situando o que chama de sociologia psicológica, que trata de acentuar as estruturas do psiquismo individual. O excerto do autor, por exemplo, nos ajuda a entender que o social, como comumente associado, não pode ser reduzido à dinâmica interativa entre os sujeitos (os quais chamará de indivíduos), demonstrando que as estruturas individuais, emotivas, sensíveis estão distantes da preocupação sociológica, o que abre flancos para pensarmos que as lógicas cingidas pelos sujeitos, para criar as relações com o grupo, partem, inicialmente, desses pressupostos psíquicos.

A memória, nesse sentido, é a substância psíquica que vem às águas do presente a partir do chamamento que se faz. O seu conteúdo reporta a muitas camadas, nas quais estão presentes promessas de futuro, desejos não realizados, saudosismos, e um elã que mantém acesso a chama que reascende na medida em que se reconstroem e interpretam os fenômenos. Não é uma tarefa fácil, essa da recordação, mas necessária considerando que a experiência contada contribui para um repensar sobre os fundamentos que os mobilizaram no passado. Não se vive, de forma recorrente, lembrando partes da vida, como se estivessem presos a um lugar distante, do qual o afastamento causasse dor e sofrimento. É possível que em algum momento, especificamente os de visita a esse lugar longínquo, as imagens venham à tona, de modo silencioso, quando, por exemplo, no folheio do álbum de família, ou nos raros instantes de contemplação, como se estivessem parados, olhando para o passado que passa à sua frente.

Em muitos momentos, quando das entrevistas, percebemos a avalanche de memória na medida em que se tocava em assuntos que lhes foram significativos, enquanto os que remontavam ressentimentos, eram lembranças contidas, carregadas de emoções, cuja voz baixa e apressada dava conta de dizer que não era o que gostariam de lembrar. É que construímos nossos sentidos de vida por meio da memória, do quanto as vivências nos tocaram e atravessaram de modo potente e vivo. Há acontecimentos que nos fazem estar de novo imerso na dor, como se fosse a primeira vez que tivéssemos caído naquele oceano. Em contraposição, existem aqueles momentos de recordação em que o narrador se entrega completamente à sua arte, e deleita-se nesse mar de imagens, fazendo-o evocar cenas, como pirilampos nas noites mais escuras.

Esse foi o sentimento captado quando o Sr. Silva rememorava seus primeiros passos na escolarização, de modo que situa um arranjo familiar que, diante de tantas adversidades, conseguiu perceber meandros, detalhes que passavam despercebidos pela maioria. No relato abaixo, conduz sua fala mediante viva recordação do diálogo que teve com sua mãe, a quem atribui um lugar especial na memória:

– **A.T:** [...] é, como foi que você chegou à escola, como foi a primeira vez que você foi à escola?

– **W.S:** Olha, eu demorei um pouco a começar, porque a mentalidade daquele povo do campo era das crianças irem estudar somente para aprender a fazer o nome e ler uma coisinha, e por conta disso, meus pais resolveram me colocar na escola com onze anos de idade. Houve um grande atraso. Mas eles sempre comentavam, uns com os outros, que eu ouvia que num era necessário colocar uma criança se era preciso somente aprender escrever uma coisinha, aprender a fazer o nome, ler um pouquinho, então deixava a pessoa ficar mais um pouquinho madura pra poder colocar na escola.

Desse modo, analisa que:

– **W.S:** E nesse pensamento eles demoraram um pouco a me colocar. Me colocaram com onze anos de idade. Aí minha mãe e meu pai me viram, as condições físicas para o trabalho do campo; viram que eu não ia ter muita condição, minha mãe um dia me chamou e fez essa proposta: de estudar na cidade. Ela teve uma conversa comigo: ‘meu filho, você tá vendo como o serviço do campo como é, é pesado. Você quer estudar na cidade para você conseguir uma vida melhor através dos estudos?’ Eu abracei a causa e consegui fazer minha vida fora do campo.

Os movimentos dos fios da memória do narrador, como evidenciado, foram longínquos e de uma só vez revolveu muitas cenas, cenários, concepções e filigranas que nos permitem adentrar na configuração social e familiar ao qual estava imerso. Fiou demandas que na época foram colocadas em discussão pela família, como sua condição física, e a característica do trabalho na roça, entendido como pesado, em contraposição aos serviços que eram possíveis de serem conseguidos mediante os estudos. Analisa de modo enfático que as mentalidades da época, sobretudo, das pessoas da zona rural, a maioria, considerando a dinâmica da sobrevivência, margeada pelo trabalho agrícola, sobrepujavam qualquer tentativa de pensamentos direcionados a escola. Sua fala é salutar, uma vez que identificamos uma recorrência em todas as narrativas, como a do Sr. Alves, tratadas anteriormente, assomadas as que são acentuadas adiante, de um grupo de sertanejos que frequentaram as aulas do PAF, mas que não prosseguiram estudando.

É que não se podia avançar os níveis de ensino no lugar onde morava, como comentado, uma vez que o ofertado, segundo o entrevistado, era mínimo, de modo que estudou dos 11 aos 15 anos em diferentes instituições, mas quando migrou para Santana do Ipanema, foi matriculado no PEI, e concluiu o ensino primário. Este dado nos leva a pensar que repetiu ano após ano a mesma série – terminologia da época -, tendo em vista que não poderia seguir para níveis mais avançados, em razão da não oferta. Na sequência, estabelecemos um diálogo sobre a sua passagem por essas instituições, no sítio onde residia:

- **A.T:** Mas lá no sítio você chegou a ir pra escola?
- **W.S:** Na escola, lá no sítio, eu estudei dos onze anos até os quinze.
- **A.T:** Era próximo à sua casa essa escola?
- **W.S:** Era uma escola municipal, não era tão próximo, era entorno de três a quatro quilômetros de distância. Só que eu estudei em mais de uma, né. Em um período eu estudei numa escola que tinha mais ou menos essa distância, aí teve outra também, mas era mais ou menos essa mesma distância.

Explicitamente, ressurgem a questão das distâncias, também evidenciadas pelo Sr. Alves, que percorria 6 quilômetros da sua moradia à escola do PEI. Acessar tais espaços, pelo que é possível perceber, na época, sempre significou um trabalho de Hércules, uma vez que as lonjuras, além da exaustão causada pelo trabalho, faziam com que as crianças tivessem interesse relativo à mudança de vida, de modo que nos conduz ao entendimento de que tinham, também, uma compreensão dos seus modos de vida e os rejeitavam.

Enfatiza-se, ainda, a realidade tardia da democratização da escolarização no nosso país, em especial, nos sertões. Mello (2003), ao escrever sobre o Magistério do 1º grau – denominação dada pela Lei n.º 5.692/1971 -, apresenta fatos que revelam a distância entre o desejado pela ala política da profissão e o realizado, diante de tantos desencontros, na época, entre as políticas e as práticas. Segundo a pesquisadora, apenas 2% dos matriculados conseguiam concluir o ensino médio (2º grau), por exemplo, e do total dos matriculados na escola de 1º grau, apenas uma minoria conseguia avançar, de modo que os demais amargavam em sucessivas reprovações. Esse retrato, mesmo que rápido, sublinha uma visão geral dos acontecimentos educacionais eivados no bojo da ditadura civil-miliar e que rediziam, de outro modo, o conflito entre a realidade objetiva e as subjetividades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e, também, idosos, que almejavam, de forma latente, a escola.

## 4.2 Narrativas sobre o PEI

Neste subcapítulo, são analisadas as narrativas dos dois egressos do Programa de Educação Integrada e que deram continuidade aos estudos, de forma linear, ou não, na vivência dos seus movimentos pendulares. Isso porque, ao focarmos nas duas narrativas identificamos dois sentidos subjacentes, que estão presentes nos modos de reconstruir seus passados. O primeiro, acoplado à narrativa do Sr. Alves, relaciona-se um compasso em sua escolarização, de modo que sua trajetória está marcada por idas e vindas e um desejo muito forte e individual de conclusão dos estudos. Desse modo, intitulamos como: *Sr. Alves: o tempo da escola no compasso da vida*. Compreendemos que a sua vida foi além de uma instituição de ensino. Isso não quer dizer que essa seja apenas uma particularidade sua, mas que há uma recorrência do elemento vida em seu percurso escolar, que quando do processo de artesê-lo, percebemos que havia fortes desdobramentos biográficos em relação aos sociais.

O segundo, refere-se ao conteúdo memorialístico recordado pelo Sr. Silva. Observou-se que em seu percurso havia um esgueiramento social e familiar, uma vez que mesmo pertencendo a um contexto empobrecido, conseguiu, de forma coletiva, burlar a ordem de reprodução da vida sertaneja. Tem-se que esse narrador escapa aos ditames da época, ao fazer costuras na história e trilhar outros rumos. Essa análise é aprofundada em *Sr. Silva: luta e persistência*.

### 4.2.1 Sr. Alves: o tempo da escola no compasso da vida

A narrativa do Sr. Alves apresenta um sentimento muito potente entorno da escola, de modo que o construiu mediante um processo de individualização ante ao meio familiar e político, considerando o fato de não ter tido apoio ou qualquer incentivo por parte destes. Dos primeiros, tinha que burlar ordens estabelecidas, como a de não a frequentar; enquanto dos segundos, a oferta assegurada não permitia o acesso irrestrito, de modo que assomado

à realidade social precarizada, de aprofundamento da desigualdade e da questão social, sobretudo, em seus rebatimentos mais notáveis, como o desemprego e o não acesso aos direitos sociais, fazia com que as pessoas não permanecessem estudando.

No que se refere ao Mobral, sua memória é nítida, porém apresenta lapsos, o que é compreensível, tendo em vista a temporalidade dos acontecimentos – mais de quarenta anos. Todavia, conseguiu evocar vivas recordações, sobretudo, o modo como acercou-se de força de vontade e foi estudar sozinho, à noite, na cidade de Dois Riachos, percorrendo 6 quilômetros, como mencionamos anteriormente. Os lapsos referidos aparecem de forma mais recorrente quando tentou revolver os detalhes mais precisos, como nomes de pessoas, datas, lugares e as ações pedagógicas, a exemplo das práticas de ensino, e o material didático-pedagógico, especificamente os livros usados.

O que é possível compreender dessa trajetória, é um ir e vir de intensas e buliçosas vozes, que redizem um desejo minado pelas circunstâncias, mas perseguido, haja vista o sonho de mudar de vida, mesmo sem ter clareza suficiente para apontar quais mudanças poderiam ter sido operadas naquela época. O horizonte sempre esteve muito nítido: ir para a escola, independentemente das circunstâncias. Mesmo a tendo frequentado no sítio onde morava, quando criança, considera a época do Mobral como a melhor:

Olha, praticamente, eu queria ir pra escola, mas eu não tinha condição de ir, né, mas foi um tempo bom [no sítio], mas o tempo melhor foi o do Mobral, porque foi onde eu aprendi, graças a Deus em dois anos e meio, é mais ou menos que eu estudei no Mobral, eu aprendi que você acredita que um tempo atrás aí, as pessoas que tinha ensino médio, não sabia fazer conta e eu sei fazer? E eu aprendi no Mobral. A professora do Mobral era muito boa, muito boa, duas professoras que eu peguei que ela ensinava, foi muito importante (Sr. Alves, egresso do PEI).

Duas questões sobressaltam a fala do narrador: a primeira, diz respeito a supervalorização do Movimento, como aquele que

oportunizou um aprendizado que lhe outorgou destacar-se entre os demais, incluindo os jovens que frequentaram a escola do ensino médio, o que classifica como um ensino com muitas problemáticas, uma vez que “pessoas que tinha ensino médio, não sabia fazer conta”. Entendendo que esse é um ensinamento básico da escola, considerando sua função social, sobretudo, na formação do psiquismo, lastreado em múltiplos saberes, que vão além do fazer contas na ciência matemática. Por um lado, é preciso entender o contexto dessa fala, produzida em um lugar social marcado pela negação de todas as ordens, em que era preciso lutar para ter a condição de frequentar uma sala de aula, no sentido de aprender o que considerava como importante na realidade vivida.

Enquanto fonte histórica, por outro lado, é importante também posicionar sua fala, considerando que se trata de um sujeito que possui uma expectativa em relação à escola, inclusive nos tempos atuais. Nesse sentido, ao reconstruir o contexto da narrativa, é possível depreender o seguinte: ao ser surpreendido em um dado momento da sua vida por pessoas que lhe interrogam acerca das suas representações e experiências sobre uma instituição que supervaloriza, em detrimento das demais, logicamente seu testemunho será mediado por cuidados e resquícios de polidez, notoriamente considerando a quem se dirige: um sujeito que se apresenta como da universidade, ou faculdade em sua representação conceitual. Com isso, destacamos que sua narrativa não pode ser distanciada desse horizonte, uma vez que documenta uma experiência de vida, em um período histórico.

Este esclarecimento se dá pelo fato de que a posição crítica adotada, a partir dos apontamentos gerados pelo conteúdo narrado, é a de um escrutínio analítico como qualquer outra fonte. Recorremos a Portelli (1996, p. 7), ao escrever, nesse horizonte explicativo, que “no plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas”.

Compreendemos, que estudar os percursos escolares de uma pessoa, não prescinde da consideração das suas movências em um



cenário político-social-familiar, como temos visto, sem os quais não existiria enquanto ser social, implicado em teias mais amplas que, de certa forma, contribuem na produção do seu modo de ser e sentir. É dado ênfase, por exemplo, aos modos como cada um interpreta os fatos que viveram, considerando, ainda, o espaço-tempo em que os recordam, mas, ao mesmo tempo, sublinha-se os fatores que fazem com que construa tais entendimentos e não outros. Portelli (1996) considera essa faceta como o “plano dos conteúdos”, que “[...] mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável” (Portelli, 1996, p. 7).

Uma segunda questão, presente na narrativa do interlocutor diz respeito ao modo como destaca a figura das professoras, como aquelas que detinham um saber que era passado para outros, a exemplo de uma transferência, o que nos faz concordar com Freire (1987), acerca da prática bancária da educação, na qual ocorre um processo de depósito do saber de um em relação ao outro, o que denota uma atividade passiva de quem o recebe, um sujeito assujeitado; concepção contrária ao pensamento freiriano, contudo, muito presente na época. Nota-se que sua forma de enxergar a profissão docente ainda permanece com muita força, uma vez que não ressignifica essas imagens, dando a entender que estava, outra vez, diante delas. Isso acontece porque separar as imagens do passado e não as confundir com as do presente é um exercício caro ao ato de rememorar (Bosi, E 1994).

Na continuidade da fala, o interlocutor comentou que: “o que me chamou atenção foi o interesse das professoras na época, né, elas tinham muito interesse de alfabetizar a gente, né, e você que não sabia ler; e o interesse dessa senhora que ela já faleceu ela dizia: ‘o objetivo é vocês aprender a ler e escrever’ e ela fez isso com a gente, graças a Deus. Ela incentiva muito a gente” (Sr. Alves, egresso do PEI). No contexto atual (2024), reforça suas crenças entorno da docente, enfatizando as suas competências e discernimento no ensino, chegando mesmo a misturar em sua fala o passado com o presente, quando diz que “ela incentiva muito a

gente". Tratava-se, nesse período, de uma pedagogia centrada no aprender por meio da repetição, sem consideração dos aspectos mais amplos que permeiam esse processo, como a posição ocupada pelo sujeito na alfabetização.

Observa-se, além disso, que é como se o alfabetizando, na época, não tivesse vontade própria e saberes advindos da prática social, competia à professora fazer com que conseguisse aprender: "e ela fez isso com a gente", fato que não se desconsidera, uma vez que o(a) professor(a) tem amplas responsabilidades nesse processo. Considerando o contexto, pode-se inferir que os modos como eram conduzidas as aulas representavam uma aplicação de modelos, diante de um cenário comprometido pela carência de estrutura física e pedagógica, se considerarmos que as "capacitações" ofertadas não supriam as necessidades formativas, uma vez que não possuíam, em alguns cenários, formação no magistério, quiçá, no nível superior.

Portelli (1996) provoca a repensar muito sobre o conteúdo narrativo desse egresso, uma vez que reporta a questão do deter-se não necessariamente na materialidade dos fatos, mas, substancialmente, o que se sabe ou se imagina que possa suceder-se. Esse, talvez, seja o nó górdio que emaranha a análise dos testemunhos orais, considerando o fato de estar diante de uma subjetividade compartilhada. As tessituras possíveis, nesse contexto, foram operadas considerando uma apropriação do todo, da trajetória do sujeito, desde aspectos relativos à vida pessoal, e de como essa foi se enredando à formação escolar, na época, de modo que ao falar de uma e outra, diferencia-as de modo muito sutil.

Isso porque, observou-se uma mistura de características dos Programas, como veremos adiante. É importante destacar que o PAF – não se incluía na escolarização, pois ocorria em espaços muitas vezes improvisados, a exemplo de salões paroquiais ou na própria residência dos(as) alfabetizadores(as), enquanto que o PEI foi organizado em espaços mais adequados, muitas turmas em escolas, com as práticas desenvolvidas, o que não era uma regra para todos. Este é um dos motivos pelos quais os sujeitos, por

vezes, não consigam diferenciá-lo de pertencer ao âmbito municipal, ainda mais pelo fato de que as professoras que ensinavam no diurno, também complementavam suas cargas horárias no noturno. Dessa forma, o entendimento centrava o Mobral na alfabetização, e o PEI associado a uma escola “normal”, sendo que essa representação era construída, majoritariamente, pelas ex-professoras. É tanto que com a extinção do Mobral, os municípios e os estados assumiram o PEI, institucionalizando-o.

A primeira contradição aparece na fala do Sr. Alves, ao expor que, quando o frequentou, as ações ocorriam justamente na paróquia da cidade de Dois Riachos. Abaixo, um fragmento de diálogo em que o interlocutor caracteriza o público que frequentava sua turma e o lugar:

– **A.T:** E todas as pessoas que estudavam lá com o senhor moravam em Dois Riachos ou morava num sítio também?

– **L.A:** Tinha muita gente do sítio, de Dois Riachos, [...] tem pessoas que, que andava 12,13 quilômetros pra vim estudar. Vinha a cavalo, vinha e voltava. Teve senhor, senhora que morava no sítio longe. E vinha todo dia e voltava à noite.

– **A.T:** Tinha muita gente na sala?

– **L. A:** Tinha, eu acho que tinha umas 15 pessoas, ou mais, e num era numa escola, **era num salão paroquial da igreja**, né? Do lado da igreja tinha um salão, era lá.

Destaca-se, assim, outra vez, dois elementos importantes, para a reconstrução das suas pelejas. Uma tem relação com a quantidade de pessoas, se comparado à Santana do Ipanema, que contabilizava, nas atas das turmas localizadas na 6ª Gerência Regional de Ensino, cerca de 40 pessoas por sala. Conforme relatou, um quantitativo de 15 sujeitos frequentava a sala de aula no salão paroquial da igreja, contrapondo-se, mais uma vez à Santana e Pão de Açúcar, onde ocorriam de maneira predominante, nas escolas, como sustentado por outros estudos (Torres, 2020; 2024). É possível inferir que nem todas as cidades possuíam as mesmas estruturas

administrativas e patrimonial, enfaticamente na rede municipal de educação. Fica evidente, nesse contexto, que o quantitativo de salas não era suficiente para atender a demanda, ou mesmo, outras questões políticas envolvidas, como a perspectiva muito presente na época, de a própria professora formar sua turma e prover o lugar para acontecer a formação, na qual a própria casa funcionava como sala de aula.

No que se refere à trajetória do Sr. Alves, construímos duas hipóteses entorno de suas falas. A primeira é a de que, na verdade, teria cursado o PAF e o PEI. Mesmo não recordando-se desses fatos, antes de realizarmos a entrevista, apresentou o certificado de conclusão do PEI, ocorrido no final do ano de 1983. Todavia, as pistas que, sublinham sua fala, dão conta de um Programa com uma configuração distinta das demais cidades sertanejas, uma vez que comentou que o cursou durou cerca de 2 anos – ora 2 anos e 6 meses –, quando, na verdade, este tinha duração máxima de 12 meses, o que o habilitaria a continuar os estudos no que convencionalmente cunhou-se de “ensino regular”.

A outra hipótese postulada é que o narrador no primeiro momento em que estudou na cidade de Dois Riachos não obteve êxito, fato que o fez permanecer por mais tempo, a fim de aprender, o que justifica o alongamento da sua trajetória nessa primeira experiência na sala de aula do Mobral. Considerando essa hipótese, inclui-se, ainda, o fato de que sua frequência pode ter sido interrompida quando do afastamento da professora, conforme comentou em outros momentos da sua fala. Mas, nesse momento, aparece uma contradição. É que informou a sua permanência por mais de um ano, na primeira cidade, antes de estudar no Povoado Areia Branca, distrito de Santana do Ipanema, onde concluiu.

Em sua fala aparecem dois contextos de estudos, sendo o primeiro já citado, e o outro, no Povoado Areia Branca. É que como a primeira professora não conseguiu continuar, procurou outros espaços, tendo encontrado outra chamada, Eutimia, que lhe ensinou, finalmente o que almejava: “[...] quando eu saí do Mobral eu sabia as quatro operações de conta; [...] ler e escrever” (Sr. Alves,

egresso do PEI). Mesmo não conseguindo dar continuidade de forma linear, assegurou que esse era um dos seus sonhos, mas que as condições de vida não permitiram, de modo que mais uma vez essa dimensão entrecorta seus percursos escolares. Sendo assim, o elemento predominante em sua artefaria é a vida escolar entrincheirada, permeada pela urgente demanda pela sobrevivência que atravessa de modo avassalador seus estudos, não permitindo que tivesse a experiência desejada.

É possível perceber que a tônica apresentada em sua fala é a do insistente interesse para aprender, e uma gratidão exacerbada pelas figuras docentes e pelo acontecimento do Mobral no sertão. Achados semelhantes foram identificados por Simone Silva (2019), ao estudar as práticas docentes dos professores em Araras – SP. A autora chega à conclusão de que: “No tocante ao relacionamento professor-aluno havia um respeito recíproco entre os partícipes dessa História. A educação era percebida como agente de transformação social e a força de vontade dos alunos refletia uma didática comprometida dos docentes realizada na doação e com bastante dedicação” (p. 17).

A pesquisa da autora permitiu-nos visualizar outro cenário, divergente do encontrado no sertão de Alagoas. Não diretamente relacionado às práticas, mas às memórias das ex-professoras, bem como ao processo de organização que foi dado no município de Araras (SP), na época. Tudo muito organizado, pensado para que houvesse, de fato, um trabalho coerente, como pode ser inferido de acordo com os relatos e a documentação analisada. Expressamos isso no sentido da sistematização, de modo que não quer dizer que estejamos defendendo a uniformização, como de fato foi almejado e planejado. Mas, a partir desses espelhos, entendemos que os municípios mais desenvolvidos, no período, conseguiram planejar de forma mais estratégica a implementação do Movimento. Para se ter uma ideia, o texto aludido faz referência a uma notícia de jornal publicada em 1970, em que anunciava a seleção para alfabetizadores e professores, na qual constava, ainda, a exigência de apresentação do diploma do Magistério.

Tais fatos indicam que nos sertões, em que a tecnologia era menos desenvolvida, nas décadas da implementação das ações do Mobral, as notícias deste tendiam a ser veiculadas de modo oral, ou como diz o Sr. Alves, à medida que as pessoas procuravam saber: “Eu procurei, né, como eu não podia estudar durante o dia, eu disse: ‘não, tenho que fazer alguma coisa’. Procurei, aí encontrei em Dois Riachos”. Nesse sentido, o procurar tem relação com o ir em busca da informação nos órgãos específicos, ou mesmo perguntando aos amigos e familiares, de modo que, essa rede de intercâmbio se aporta de um modo próprio de manter-se informado. É a notícia que corre pelas filigranas da oralidade.

Desse modo, pela ausência de uma memória visual/escrita, as pessoas também têm suas imagens do passado rasuradas, considerando que o tempo vai tomando-as de empréstimo e, por vezes, confundindo-as com as do presente, pela impossibilidade de destacar em que tempo ocorreu esta ou aquela, emergindo, assim, as dificuldades de lembrar com nitidez. Há uma ausência de registros muito forte, de modo que a expressão mais comumente escutada é: “ouvi falar”. O que abre margem para muitos desencontros entre o real e o imaginado que atravessam as épocas sem uma dimensão nítida do que de fato ocorreu e em que tempo. Diferentemente do que se passa neste século, no qual o avanço tecnológico tem possibilitado a construção de uma memória das ações, com amplo alcance imagético e oral.

Retomando a composição de sentidos atribuídos pelos sujeitos ao Mobral, entendemos que há um consenso de que este teve um papel importante na escolarização, no mundo sertanejo, de modo que contribuiu singularmente para a região. Além disso, os egressos apontam meandros de vida-formação que demarcam uma natureza de transformação do sujeito, que se desenvolvia mediante o saber que era ensinado pelas “bondosas” e “generosas” professoras. Não é difícil concluir que tal narrativa seja, de fato, acompanhada de muitos saudosismos, tendo em vista as condições de vida, sobretudo, no que se refere aos estudos.

Com efeito, estudar esse passado, por meio das memórias, evocadas em contextos específicos no presente, implicou em reconhecer este não “[...] tal como ele ocorreu, mas seus permanentes reempregos, seus usos e desusos, sua prenhez dos presentes sucessivos” (Dosse, 2003, p. 15). A tarefa, ao que nos parece, é entender que recomposições de sentidos são operadas nesse ato de rememorar, bem como os usos que se faz do passado, se distanciado ou comemorado, sobretudo, quando se trata de uma história em migalhas, como acentuado pelo mesmo autor. O acesso às fontes orais significou um trabalho de entender as lógicas da sua formação, como, por exemplo, compreender os meandros que levou as pessoas a não recordarem com muitos detalhes o que se passou em suas trajetórias escolares, mesmo tratando-se de acontecimentos singulares para elas, como temos percebido nos relatos.

Essa particularidade tem lastro na maneira como cada pessoa foi reconstruindo as informações relativas à sua vida, de modo que houve uma tendência de generalizar as lembranças, lançando a assertiva de que muitas pessoas estudaram, formaram-se, e conseguiram bons empregos após o Mobral. Porém, não conseguem especificar que pessoas são essas, nem onde estão. Entendemos que essa tarefa não é fácil, dada as condições da recordação. Todavia, nos caminhos particulares, individuais, especificamente das pessoas entrevistadas, ficou notória uma perspectiva de enfrentamentos diversos, como no caso do Sr. Alves, que, após concluir a Educação Integrada, migrou para o estado de São Paulo, em busca de oportunidades de emprego e para distanciar-se do trabalho que realizava, bem como da relação conturbada com o pai, conforme revelou.

Revelou, ainda, Sr. Alves, que tempos depois – 10 anos –, retorna definitivamente para Santana do Ipanema, onde busca continuar os estudos, mas sem sucesso. Desse modo, em uma ação de coragem, semelhante à do passado quando resolve estudar a noite, decide submeter-se às provas do Ensino Supletivo no estado da Paraíba, com a finalidade de concluir a Educação Básica. Sobre essa questão assegura que sua aprovação, em tais avaliações, deu-se

em razão das aprendizagens no Mobral, o que podemos entender como uma atitude de superavaliação e a retomada de um contexto em que as oportunidades de continuidade escolar eram escassas, devido a diferentes circunstâncias, desde a de promoção de igualdade, por meio da oferta de vagas, à possibilidade de dedicar-se a esse feito, pelo fato de que as condições de vida não permitiam.

#### 4.2.2 Sr. Silva: luta e persistência

A trajetória do Sr. Silva foi distinta da construída pelo interlocutor anterior, especificamente no que se refere à continuidade do percurso escolar, que no seu caso, ocorreu de forma linear, marcada por múltiplos desafios. Tais desafios assumem características diversas, assomadas aos fatores individuais de busca e resiliência. Delineiam assim, uma etapa importante da sua vida, considerada fulcral para o seu crescimento pessoal, que culminou na formação de laços familiares sólidos, contados de maneira emocionada e revestida de camadas de sensibilidade. Isso nos fez optarmos por denominar sua andarilhagem pelos vocábulos *luta e persistência*. Assim, produzimos uma forma de pensar a vida, tracejada por múltiplos movimentos táticos, sorrateiros, micrológicos (Certeau, 1994).

Consideramos que o percurso desse interlocutor, que alcançou à conclusão dos estudos, foi marcado por desafios enfrentados com muita persistência e lutas diversas. E como residia na zona rural, estudar na cidade tornava-se ainda mais desafiante, tendo em vista as questões econômicas restritas à subsistência. No entanto, desde o momento em que a mãe e o pai fizeram a proposta para dar continuidade aos estudos, considerou essa vertente ousada, mas possível, de modo que a coragem que o moveu foi determinante para que não desistisse. Narrou que:

[...] eu era muito novo, mas já tinha uma visão de futuro. Sempre fui uma pessoa que conseguia enxergar um pouquinho na frente. Quando ela [a mãe] me falou isso [estudar na cidade], me clareou



mais ainda a minha mente. Eu sempre tive uma mente um pouco clara para isso. E eu ali já percebi que o meu futuro ia estar nos estudos. Ia depender do meu esforço para que eu tivesse uma vida de uma forma mais leve. Conseguisse fazer minha vida de uma forma melhor (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Observa-se a ascendência de um pensamento elaborado desde muito cedo por um jovem de 15 anos. A convivência na sua comunidade, bem como o trabalho que realizava, quando criança, parece que lhe despertou para outras possibilidades, cujas elaborações estiveram assentadas na projeção de uma vida reconhecidamente distinta da que era vivida. Assim, quando percebeu as interfaces possíveis, especialmente relativas a emprego e renda, se conseguisse galgar outros horizontes, entendeu, como enfatizou, que “o meu futuro ia estar nos estudos”.

Ao enfatizar essa questão, o interlocutor parte do entendimento de que esteve imerso em uma rede de colaboração, cujos sujeitos (família e amigos) atuaram para a construção do seu percurso. Esse fato revela nuances importantes da sua trajetória no Mobral, contou que foi matriculado pelo primo, filho do tio que o hospedou em Santana do Ipanema. Nesse sentido, expressou que:

Eu não vim. Minha mãe conversou com a cunhada, que na época até esse irmão dela estava trabalhando fora. Mas conversou com a cunhada e a cunhada mandou um dos filhos fazer essa matrícula. Eu já vim já com a matrícula feita. Só foi... Cheguei na casa dele e eles me levaram o primeiro dia para essa aula no colégio (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Essa ação, de ir à escola, por sua vez, esteve marcada por receios, considerando que quando frequentou o colégio Ormino Barros, pela primeira vez, onde estudou, na cidade, não tivera a oportunidade de vivenciar uma interação semelhante anteriormente, haja vista a circunscrição da sua vida no sítio. Todavia, essa não foi, em resumo, uma problemática que o impediu de seguir, pelo contrário, o fez movendo-se sob diferentes

circunstâncias que, quando analisadas a partir do presente, conduz-nos a uma intrigante resistência e luta, uma vez que esse início de percurso se revelou, tempos depois, muito penoso, tanto pela ausência de política pública efetiva, como de transporte escolar, quanto por outras condições de permanência, que eram praticamente exíguas.

Seu relato espelha o histórico social de negação da educação escolar para crianças e demais sujeitos, nos anos 1970 e 1980, como era seu caso, que chegou aos 15 anos sem concluir o ensino fundamental, de 1º grau na época. Esse dado vai ao encontro ao que Patto (1988) identificou, que mais da metade das crianças, em 1979 (nos situávamos na redemocratização), eram reprovadas na primeira série do então ensino primário, figurando como uma problemática que vinha sendo investigada, desde os anos 1940, pelo prisma da teoria da privação cultural, que, em suma, apregoava a tese da deficiência cultural (Patto,1988) dos sujeitos, notadamente os que pertenciam aos contextos empobrecidos. Ou seja, tais pesquisas partiam do entendimento de que apenas os mais abastados em termos culturais, poderiam ter sucesso escolar.

Retomando o conteúdo que vínhamos narrando, percebe-se uma característica importante que permeia toda a sua trajetória: a centralidade da figura do tio, da esposa e dos primos. Inferimos, com os devidos cuidados, que essa conjunção de fatores fez com que tivesse a possibilidade de estudar, sem os quais, não teria tido a mesma dinâmica. Essa, por sua vez, foi construída da seguinte forma: inicialmente ficava a semana na referida casa, retornando para o sítio aos sábados para contribuir com as atividades que realizava antes de migrar, como o cuidado com os animais e as roças.

Seguindo essa lógica revelou, ainda, que a rotina era cansativa, de modo que a questão econômica também influenciava na decisão de retornar, ou não. Mas, mesmo diante da realidade retratada, narrou que: “[...] um ano por aí, mais ou menos, eu resolvi vir todos os dias e voltar. Aí, passei um período também, vindo e voltando. Depois, resolvi ficar também a semana inteira. Voltava só no sábado” (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI). Os fatores que se

acostam a essa tomada de decisão são variados. Os associamos ao fato de que a relação com a família do tio não fosse agradável, a ponto de ter desembocado em desentendimentos, hipótese que logo foi refutada pelo mesmo, sob argumentos de que possuía uma boa relação com os membros da casa. Sobre esse aspecto, comentou que:

De início, eu fiquei com ele na casa da família dele. Ficava de segunda a sexta. Eu estudava à noite, vinha [para Santana] na segunda à tarde e eu voltava [para o sítio] no sábado de manhã. Depois eu resolvi mudar, fiquei vindo todos os dias. Também sempre à noite. Sempre estudei aqui à noite, quando eu passei para cá. Vinha de tardezinha e, de manhãzinha, ia para casa ajudar meus pais (Sr. Wilson, 63 anos, egresso do PEI).

Sem especificar como ocorria o traslado, observa-se que houve um entendimento muito acentuado do seu papel enquanto trabalhador-estudante, ou seja, um sujeito que estava em trânsito. Essa característica acostase de muitas implicações, sobretudo, a partir das interações e os contextos que vivenciou. É possível concluir que os modos como experienciou essa fase da sua vida foi importante para incentivá-lo a ir mais longe, com o objetivo explícito de mudar de vida por meio dos estudos, sendo essa sua grande busca. Entendemos que o fator preponderante foi, inicialmente, o que fora tracejado para o seu percurso, cuja artesanania começa quando a família, em comunhão, decide que um dos membros precisa buscar outras formas de vida, sob argumentos, em um primeiro momento, de que a realidade presente naquele contexto não daria conta de garantir horizontes-outros, figurando como penosa e sofrida.

Dessa forma, a decisão que de certa forma demarca uma política de vida, sublinhou a construção de um futuro sem muitas garantias, de que de fato ocorresse o que era esperado. Consideramos que se tratou de uma abertura avançada para a época (1970-1980), ainda mais considerando o contexto social e educacional, especificamente. É que não havia uma garantia da oferta de matrículas, como ocorreu

após a Constituição Federal de 1988, que respaldou por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394, de 1996, a institucionalização da EJA, nos estados e municípios. As escolas eram em número muito reduzido, figurando como um espaço para os que tinham mais condições financeiras. O futuro propalado, incessantemente, para os demais que ficavam a margem, era o do trabalho enquanto caminho que traria mais dignidade e garantia de sobrevivência.

Na mesma época, sem que soubesse, ocorria uma trajetória similar, como foi a do Sr. Alves, discutida anteriormente. Trazemos, sem intenção de realizar qualquer tipo de comparação, um dado interessante que foi identificado em ambos os percursos. Trata-se do modo como organizaram suas idas e vindas da sala de aula do PEI. É que o Sr. Alves também ia no final da tarde para a cidade de Dois Riachos, como vimos, e ao sair da aula, passava a noite na casa da segunda esposa do seu pai, de modo que no início da manhã, retornava para casa no sítio. Tal especificidade, que se assemelha a do Sr. Silva, permite concluir que o apoio das famílias é um fator imprescindível de continuidade escolar, ou seja, representa elos que se conectam e produzem uma artesanaria escolar, revestida de desejos subjetivos, incentivo familiar, recursos financeiros e um crescente impulso que apontava direções mais vindouras.

É importante dizer, nesse cenário, que ambos os sujeitos experienciaram, com distinção, as faces e interfaces da migração, e isso, em suma, constitui-se, no nosso entendimento, uma decisão importante na vida de qualquer pessoa. Isso porque, tratava-se de uma decisão particular, centrada na possibilidade de mudar suas vidas, sob a justeza da escola salvadora. De todo modo, é salutar o início da construção do percurso, pois sob forte emoção, deslindaram um itinerário que resplandece no presente em narrativas carregadas de emoção, o que é compreensível, dado o caráter singular e aguerrido das trajetórias, que são permeadas pela certeza de que se moveram pelo mundo.

Retomando o caminhar do Sr. Silva, observamos que o movimento vida-formação do mesmo está marcado por idas e

vindas conscientes, tendo em vista a continuidade e a abertura de outras possibilidades de formação, como foi o caso perseguido após a conclusão no PEI, em que deu continuidade em outros níveis de ensino, encerrando esse ciclo apenas quando concluiu o ensino médio na modalidade técnica, na Escola Agrotécnica de Satuba, atualmente *campus* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a qual retomaremos adiante.

É importante tecer considerações que ajudam a compreender o desejo manifesto desse interlocutor, mobilizando-o a seguir por direções incertas, mas conscientes. Entendemo-lo, na acepção que nos faz pensar Lahire (2003), enquanto um ator plural, ou seja, aquele que experienciou uma série de acontecimentos, resultante do seu processo de socialização múltiplo e, ao mesmo tempo, heterogêneo, como foi o seu caso. É instigante perceber como uma vida pode ser transformada quando se asseguram as condições ideais para que alcance, de forma contínua, mudanças sucessivas. Ou seja, outro estado de ser, diferentemente do que se experienciou antes.

O Sr. Silva insere-se como participante desse movimento caracterizado por Lahire (2003), cujas circunstâncias variam de acordo com os contextos. Nesse especificamente, temos um sujeito sertanejo, em uma época marcada por intensas desigualdades, em um país assaltado por uma ditadura civil-militar. Tendo-se um cenário social revestido pelas marcas do poder coronelista, e dos fazendeiros, que subjugavam o direito de ser das pessoas. Propriamente, não sendo uma vítima direta dessa relação de poderio, ainda assim, compreendemos que o alcance das ressonâncias, desse movimento, impactou, em alguma medida, a vida das pessoas.

É que o ator plural “[...] participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes” (Lahire, 2003, p. 46). A questão trazida não é a de uma transposição sistemática, associada ao *habitus*, enquanto deposições duráveis que determinariam os modos de ações - aproximadamente transferíveis às diferentes relações sociais, mas a lógica de quem,

atuando no universo heterogêneo, cria espaços-tempos de interações que o constituem enquanto ator plural, mediado por dispositivos subjetivos que movimentaram seus desejos, a partir de uma transferência de esquemas limitados pelas mencionadas relações sociais, segundo o autor.

Destacamos que o sociólogo citado, ao debruçar-se sobre a teoria piagetiana dos estágios, e da prerrogativa da transferência de esquemas para outras situações da vida, situando, nesse interim, a teoria do *habitus*, considera que estas não sofrem a transferência exata como é propalada. Entende que há um condicionamento entorno destas, uma vez que quem as determinará, ou não, são os contextos que as incitam. Por isso, sustenta o argumento de que há esquemas parciais, que asseguram esse estado de ação. Considera, ainda, o autor, que “a vida social organiza-se em numerosos campos de prática, sem qualquer recurso às práticas de escrita e aos saberes escritos” (Lahire, 2003, p. 111).

Interpretamos esse excerto como um alerta para o fato de que a escola, em geral, e as teorias que pensam o sujeito em seu interior, por vezes, reduzem-no a essa instância prática, dando a entender que não há outros campos pelos quais os sujeitos movimentam-se. Compreendemos que há uma necessidade de se destrinchar elementos para além desse recorte da escolarização, buscando situar os enredamentos da vida, dos esquemas práticos, e de como estes contribuem para a mobilização das pessoas.

Como exemplo, trazemos o esquema de percepção, que é construído dentro de um contexto específico de vida. Lahire (2003) refuta a tese de que há uma generalização de tal esquema, ou de outros (sensório-motor, de apreciação, de avaliação). Isso implica em dizer que o sujeito não será o mesmo como filho, pai, empregado de um escritório, membro de uma comunidade religiosa, dentre outros. Desse modo, o autor conclui que: “cada contexto social pode [...] desencadear esquemas específicos” (p. 108). Nesse caso, há uma nítida correlação do que ocorreu com o Sr. Silva, que cria outros esquemas de ação de acordo com o contexto em que estava inserido, modificando os anteriores,

apreendidos em seu interior doméstico e de socialização. Demonstrou que foi outro sujeito diante das relações que foram estabelecendo-se face aos lugares que frequentava: a escola, a casa do tio, a cidade de Satuba e a escola agrotécnica, bem como outros que podem não terem sido mencionados. Cada um destes espaços, imprimiu marcas importantes, que o fizeram continuar seu percurso, sem interrupções.

As percepções do Sr. Silva, sobre a posição que implicava ser estudante e homem, naquele contexto, foi conformada de acordo com o enredo de relações que foi criando ao longo da sua trajetória, o que implica em reconhecer que essa diferenciação em relação aos demais sujeitos com quem mantinha interação, é o que explica o seu percurso formativo. Para além dessa questão, entendemos que se não tivesse modificado os modos pelos quais observava o sertão, e a vida nesse espaço, dificilmente teria tido condições de enfrentar os cotidianos de estudante-migrante. Considerando a sua tomada de consciência, enquanto marco simbólico, que conseguiu erigir novas maneiras de caminhar pelos lugares, em busca de realizações pessoais e coletivas.

Neste sentido, tratar de uma trajetória educacional e de vida, considerando os aspectos ressaltados, pode denotar uma ausência de fenômenos que atestem a sua riqueza, mas no avesso das relações, alojam-se táticas microbianas, pensadas e operadas nas zonas menos privilegiadas, o que revela uma política do agir (Certeau, 1994). O autor alerta para o fato de que não se pode tomar os outros por idiotas. E, nesse cenário investigado, entendemos a importância de pensar o outro como aquele que se mobiliza diante de uma realidade objetiva, sem desconsiderar os fatores subjetivos, que exprimem os modos de ser.

Um modo de ser que se reconhece no processo de ensino-aprendizagem da época, como expressa a seguir:

Eu consegui concluir, apesar de ter sentido muita dificuldade para acompanhar nas matérias, porque eu tinha feito o segundo ano no sítio. Do segundo ano, eu pouco entendia disso. Aí minha mãe é

quem providenciou com essa considerada tia, né? E eles é que fizeram a matrícula. Eu nem sabia. Depois de um certo dia já de estudo, é que eu pude perceber que estava fazendo a educação integrada. Porque, como eu tinha feito o segundo ano no sítio, o correto seria terceiro ano. Mas não sei por que motivo, foi feita a matrícula na educação integrada. Aí mas eu consegui acompanhar o conteúdo, com pouco de dificuldade, mais acompanhei. E dali para frente comecei a me desenvolver e no final do ano eu consegui concluir (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Chama a atenção a justificativa dada pelo interlocutor para a dificuldade enfrentada ao longo do processo do PEI – “porque eu tinha feito o segundo ano no sítio” -, o que acentua, de certo modo, uma comparação entre a escolarização na zona urbana e rural. A dificuldade revelada – acompanhar as matérias -, ao que parece, está associada à ideia de justiça curricular no sentido de promover a defesa da qualidade social da educação do que deve ser planejado para as escolas dos sítios, como expressa, uma vez que não dava conta de uma aprendizagem, que o permitisse transitar em diferentes espaços, ao estudar na cidade.

É importante situar, também, que os passos seguintes, após a conclusão do PEI, se deu considerando que o narrador conseguiu aprender na Educação Integrada, sendo esse um dos motivos que faz com que tomasse a decisão de continuar estudando – “E dali para frente comecei a me desenvolver e no final do ano eu consegui concluir” -, o que esclarece acerca de um esforço próprio, buscado nas malhas da exclusão em que se encontrava, questão esta que foi enfrentada sem prerrogativas de desistências. Sua fala é firme e categórica nesse ponto, de modo que não observamos qualquer lampejo que indicasse que pensou em desistir.

Assim, narrou que:

– **A.T:** Em relação à quando você conclui a Educação Integrada, quais são os próximos passos que você dá? Para onde você vai, o que você faz?



– **W.S:** Fazer o curso ginásial, que na época chamava, né? Chamava o ginásial, que é o da 5ª a 8ª série. Aí eu fiz a matrícula no colégio estadual na época Deraldo Campos e lá eu consegui fazer todo o curso ginásial da 5ª a 8ª série.

Trata-se de um colégio que faz parte de um complexo educacional localizado próximo a primeira escola que frequentou, o PEI. Uma das únicas da região que ofertava a continuidade dos estudos em nível de ginásio. Atualmente (2024), a referida escola é denominada Escola Estadual Mileno Ferreira da Silva, conhecida como “Estadual”. Essa possibilidade de continuidade dos estudos, após o Mobral, como comentamos anteriormente, foi dada pelo Parecer n.º 699/1972, do Conselho Federal de Educação (terminologia da época – o que corresponde ao Conselho Nacional de Educação), que criou a “circularidade dos estudos”, dando amplas aberturas para que os sujeitos pudessem prosseguir estudando em qualquer nível de ensino. Essa possibilidade de continuidade dos estudos, configurou-se em uma estratégia, que inferimos ter beneficiado muitas pessoas, como concretamente, nesse âmbito, o Sr. Silva.

O interlocutor comentou que, como já tinha tido uma rotina de um ano de estudos, as próximas etapas da escolarização ocorreram de forma tranquila, sem problemáticas, a exemplo das que tinha enfrentando anteriormente. O que intriga, de certa forma, é o itinerário que, como foi dito, iniciou na casa do tio e termina, nessa cidade, com a compra de uma casa, pelo pai, para que conseguisse concluir os estudos. Essa ação influenciou outros, que também passaram a vir e fazer uso desse lugar como ponto de apoio. Isso significa dizer que houve uma mobilização coletiva, a partir dos passos iniciais dados pelo Sr. Silva. No cerne dessa questão está a transferência de percepção, em que um sujeito ao individualizar seu modo de apropriar-se com o meio, tece uma rede de *móviles*, fazendo com que também empurre para zonas desprivilegiadas, outros sujeitos.

É que estamos entendendo que as zonas privilegiadas seriam a continuidade dos modos de vida, como era comum acontecer. O desconforto, por assim dizer, inicia quando não mais se acentua a necessidade de continuar como era, ou seja, na labuta da roça e sem possibilidades de estudar.<sup>37</sup> Por isso, mesmo enfrentando dificuldades de toda ordem, os que conseguiram individualizar-se, apropriaram-se de outras concepções de mundo. Atribuímos a esse despertar, ao percurso feito por outros. Possível porque, existe um potencial de diversas alternativas que podem se desdobrar diante das situações-limites.

Nesta perspectiva, sobre a continuidade da escolarização, expressou que: “Eu estudei cinco anos porque eu comecei na 5ª até a 8ª – são quatro anos. Aliás, são três. São quatro. E fiz o primeiro ano científico também lá no Deraldo Campos. E é quando eu resolvi fazer o curso técnico agropecuário e fui estudar em Satuba” (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI). Ou seja, expressa o rompimento da linearidade na continuidade dos seus estudos. O desejo de cursar o curso técnico em agropecuária foi despertado por um sujeito externo a sua família, conforme comentou:

[...] um dia eu tava vindo aqui pra cidade, estava esperando um transporte. Veio um senhor conhecido da gente morava aqui na cidade, na época presidente do sindicato de trabalhadores rurais daqui da cidade, e ele parou e me deu uma carona – conhecia meus pais. E no caminho ele veio conversando comigo. Foi a primeira pessoa que falou que existia esse curso técnico em Satuba. E aí me interessou, e eu comecei a pesquisar, conversar, e a partir daí despertou o interesse em mim em fazer esse curso (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Mais uma vez o mesmo esteve diante de uma situação que mudou sua vida, causando outra migração, dessa vez, para uma distância que ultrapassou seus limites geográficos, que lhe obrigou,

---

<sup>37</sup> Com isso não estamos defendendo que o papel da escolarização seja fazer com que os sujeitos migrem, em um reforço de que o espaço rural é penoso para se viver.

ainda, a ficar longe da família por um tempo maior, sendo essa uma questão, no início, em que o pai e mãe demonstraram certa preocupação, justamente por se tratar de um lugar distante. No entanto, outra vez, se fizeram presentes na vida escolar do sujeito, apoiando-o e encorajando o seu rumo, como disse:

Eles acharam bom, agora ficaram assustados, porque eles não tinham o costume de ver a família se ausentar ali do lado deles. Já sentiram muita dificuldade quando eu vinha aqui pra cidade, que é perto. A minha ausência, eles ficaram muito preocupados. E mais ainda, quando eu disse pra eles da intenção de fazer esse curso em Satuba. E eles ficaram muito preocupados, mas não deixaram de me apoiar (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Esse fator é, em si, um divisor de águas, uma vez que canalizou novos sentidos para sua vida, haja vista a formação técnico-profissional realizada na Escola Agrotécnica de Satuba. Observa-se que, desde o início, houve um apoio irrestrito ao interlocutor da família, fato que amplia a perspectiva da relação existente na época, no *locus* primário de socialização. Sarti (2011), ao estudar a moral dos pobres, enfatiza que “a família [...] associa-se àqueles em que se pode *confiar* (p. 85, grifos da autora). De modo que sua extensão não se limita a laços genealógicos, de sangue, mas, sobretudo a uma relação de dar e receber, enquanto ligação que mantém viva as ações e reciprocidades.

A autora analisa que há, em muitos casos, uma relação sobrenatural, baseada na crença de que Deus, olhando para os que ajudam, fará com que tenham ou mereçam receber graça, inferimos que é por isso que se agradece tanto a Deus, tornando essas pessoas muito agradecidas. Complementa, ainda, a autora que: “como não há *status* ou poder a ser transmitido, o que define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são *da família* aqueles com quem se pode contar” (Sarti, 2011, p. 85, grifos da autora). Nesse sentido, essa rede de obrigações tece uma relação de afeto e parentesco para além do sobrenome.

Nesse cenário, entende-se que havia uma boa relação entre o Sr. Silva e a família biológica. Mas também é possível perceber que essa rede era extensiva a outros sujeitos, uma vez que ao longo do seu percurso foi identificando pessoas que contribuíram enormemente para que não interrompesse a escolarização. É tanto que narrou um pouco sobre o período em que morou com um senhor, do qual não tinha relação direta de parentesco, mas como era, a exemplo do anterior, conhecido da família, tornava-se alguém confiável. Assim, disse que:

Eu passei um período com um senhor que era vizinho da gente da família. Que ele tinha um ramo de negócio aqui. Ele fazia umas feiras. E ele alugou uma casa e eu fui morar com ele queimando lata, como se diz. Era que fazia a própria comida. É o que se deu. Eu fui morar com ele e fiquei um período com ele. Aí teve outro período. Teve outro período também que um tio meu morava vizinho [no sítio], veio morar aqui na cidade e eu passei uns dias com ele também. Depois meu pai resolveu comprar uma. Ele vendo todo o meu sacrifício sem o ponto de apoio uma hora num canto e em outro, ele resolveu comprar uma casinha só pra mim. Comprou uma casinha e eu fui morar queimando lata. E fiquei lá também morando sozinho, depois teve outro vizinho que foi morar comigo e a gente vivia junto e a gente passava semana, fazia a nossa própria alimentação e a roupa a gente levava pra casa. Eu levava pra casa e minha mãe era quem lavava no final de semana (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Explicita uma realidade que se conformava a partir de ajudas mútuas, em que se enredava uma família social, não ligada por laços de sangue, mas possivelmente por necessidades e, quiçá, por afetos. O sentimento que mais se sobressaía nesse contexto, era a confiança. Isso porque, morar com pessoas por relação de parentesco direto possui um sentido, enquanto que partilhar uma casa, como afirma “queimando lata” com uma pessoa reconhecida como vizinho, tem um que haver com uma rede relacional muito mais ampla, explicada pela lógica seguida por Sarti (2011), ao

definir a linguagem da moral como uma interpretação possível que mantém esses vínculos acesos e vivos.

É salutar a atitude do pai ao comprar uma casa na cidade de Santana do Ipanema, considerando o desejo do filho de estudar. O que significou, nesse cenário, permanecer estudando, por meio de uma configuração relacional, mantida por afetos e promessas de outras vidas, uma crença alimentada e cingida no meio social e familiar, com amplas possibilidades de criar e definir rotas, como foi o caso do interlocutor.

Baseando-se em todas essas evidências, considera-se muito específica essa forma de planejamento familiar, sobretudo, nesse contexto, na época em questão. Migrar para Satuba, no momento em que fica ciente da possibilidade de estudar nesse espaço, começa a fazer parte desse planejamento, ida esta que foi enfrentada sem medos. Nesse sentido, expressou que:

Eu tinha 20 anos de idade já, então eu já tava um pouquinho mais preparado. Já tinha clareado um pouco. Já tinha mais um pouco de conhecimento. Não tinha viajado tanto, mas já não tinha muito medo de viajar. E eu fui sozinho. Fui sozinho, fiz minha matrícula no dia do concurso. Fui lá sozinho, fiz. E fui me desenvolvendo aos poucos (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

E continuou:

No primeiro ano eu não consegui ser aprovado [na seleção de entrada]. Porque quando eu fui a primeira vez e não passei, me desestimulou um pouco. Eu quase que desisti de ir para lá. Então eu resolvi fazer a matrícula aqui mesmo e continuar por aqui. Depois resolvi fazer outra tentativa e na segunda e aí me deu ânimo e resolvi ir para lá fazer o curso (Sr. Wilson, 63 anos, egresso do PEI).

Duas situações se entrecruzam, na busca pela conclusão dos estudos. A primeira, relativa à consciência de crescimento pessoal, direciona o interlocutor para mais longe de casa, em um itinerário que o permitiria a obtenção de uma profissão muito almejada:

técnico em agropecuária. Retomamos, nesse sentido, a narrativa que foi tratada anteriormente, ao dizer que aos 15 anos já tinha uma compreensão do que se passava naquela época, e que possuía nitidez sobre o seu percurso, ao migrar para Santana do Ipanema. Aos 20 anos alude, mais uma vez, para esse mesmo estado de consciência, usado para reforçar uma partida e o enfrentamento de novos desafios.

A segunda situação tem relação com o fato de não ter desistido de tentar estudar na Escola Agrotécnica de Satuba, mesmo não obtendo êxito na primeira tentativa (mesmo não explicitando como era realizada a seleção). Confessou que ficou desestimulado, mas que isso não contribuiu para dirimir a sua força de vontade e prosseguiu para mais uma tentativa, fazendo com que alcançasse o objetivo que tinha sido preterido. Todavia, na essência dessa tratativa há outra pessoa que também imprime uma contribuição ímpar. Trata-se de um amigo do seu pai. Sobre esse sujeito, afirma:

Era um senhor chamado Deval Tenório. Ele tinha uma amizade muito grande com meu pai. E quando eu fiz a prova que não passei ele ainda tentou falar com o diretor da escola. Mas aí já tinha passado um certo período mesmo que o diretor aceitasse eu ir estudar, não tinha mais condição de ir acompanhar os alunos (Sr. Silva, 63 anos, egresso do PEI).

Parece-nos que nesse contexto, a permanência do sujeito está muito relacionada com o fato de que, ao longo do percurso, foi deparando-se com pessoas que o ajudaram, fosse familiar ou não, como é o caso do amigo do pai, aludido na narrativa acima. Esse caráter, de formação de vínculos, está no cerne da questão da sua continuidade escolar, sem o qual, inferimos, não conseguiria prosseguir estudando. Mesmo rompendo com esquemas de percepção, associado ao viver e estar no sertão, ainda assim, não seria suficiente. Foi preciso que outros, apoiando-o, acreditassem junto e, assim, formassem uma rede de trocas e solidariedades, o que desembocou em uma urdidura moral, resistente e longitudinal,

cujos laços eram recorrentemente refeitos, a partir do aparecimento de outros personagens.

Neste sentido, concluímos que a artesanaria educacional dos sujeitos egressos do PEI, em Santana do Ipanema, é permeada por sonhos, desejos, e uma crença inabalável no papel da escola, entendida como a que poderia promover outras vidas, diferentemente das que eram tecidas enquanto trabalhadores rurais. O PEI, nesse contexto, figurou como uma porta de entrada para o almejado sonho, pois permitiu a conclusão do ensino primário, fazendo com que tivessem condições de dar continuidade em outros níveis.

Estudar a dimensão pedagógica do Mobral por meio das lentes de quem as experienciou é salutar na medida em que permite o questionamento de generalizações, por vezes, estigmatizantes, e o anúncio de outras perspectivas, sobretudo relacionadas ao modo como tais ações foram reapropriadas pelos sujeitos, em seus diversos cotidianos da época. Mesmo sobressaindo-se um acentuado caráter de benesse, ainda é possível ressaltar aspectos positivos, uma vez que há fortes indícios que apontam para mudanças significativas em suas vidas, tanto do ponto de vista prático, associado a ganhos financeiros, quanto sociais, relativos à inserção em outros contextos de interação.

A análise feita do passado, no presente, é acompanhada de múltiplos sentimentos, dentre os quais, o saudosismo. Isso porque, mesmo relatando um percurso marcadamente sofrido, ainda assim, o enxergam como necessário, naquele contexto, no sentido de se formarem homens e mulheres com bons princípios e bom caráter. No que se refere à escola, também demarcam um olhar semelhante, consideram que havia um desejo muito expressivo entorno da escolarização, o que fazia com que se mobilizassem coletivamente para alcançá-la. O percurso apresentado é íngreme, entrecortado pela sobrevivência, o que significa dizer que trabalhavam durante o dia, e à noite, em marcha, conduziam-se para a sala de aula.

O entendimento construído por meio da escuta sensível das muitas histórias e memórias do(as) sertanejos(as), permitiu-nos

uma historicização das ações pedagógicas do Mobral, bem como em relação à própria vida dos sujeitos. Nesta pesquisa tivemos como foco compreender os enredamentos e urdiduras do vivido e seus rebatimentos na busca pela escolarização. Assim, ficou notório que houve uma sensibilidade muito forte entorno das lembranças, revoadas em constelações conceituais próprias, como a ideia de que o que passou deixou marcas que ainda no presente fazem-se sentir. Interpretamos tais marcas como as concepções que foram forjadas nesse interstício de tempo, pois puderam remendar-se, como faz pensar Guimarães Rosa, diante das constantes confrontações e diferenciações entre suas convicções e as novas que foram possíveis a partir do olhar para o passado.

### **4.3 Narrativas do PAF**

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (Galeano, 1998).

Recorremos a celebração da voz, desse instrumento poderoso, cujos vocábulos pronunciados dizem tantas coisas, na verdade, predizem o mundo, dá vida, cores, tinturas e texturas a ele. Produzimos e somos produzidos pelos sons, unidade mínima de sentidos para a linguística. Mas, celebrá-la, a voz, não significa que todos, indistintamente, como sugere o texto da epígrafe, tenham o direito de dizê-la. É que em uma sociedade governada pelo saber-poder, na qual falam os que possuem a crença de que sabem mais que outros, são empurrados para as trincheiras, os vencidos, ao serem silenciados, e não silenciosos. Porém, falar não deveria ser um privilégio, como outra vez, faz pensar Galeano, mas um direito.



Enredando-se por essas múltiplas vocalidades, encerramos a compreensão, juntamente com o poeta, de que a palavra, a voz, “quando nasce da necessidade de dizer”, ou seja, “quando é verdadeira” vem como uma avalanche, “não encontra quem a detenha” e, portanto, fala “pelas mãos, pelos poros, ou por onde for”. Isso acontece porque “todos/as, todos/as, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais”. Diante desse mar de sentidos, provocado pela epígrafe, é que também dizemos que os sujeitos entrevistados, nos sertões, e que são protagonistas neste livro, especificamente, nesta parte, têm algo a nos dizer, que precisa ser lido, ou mesmo “escutado”, à medida em que sentirem-se envolvidos com as suas narrativas. Nossa pretensão é que seja esse mesmo o sentimento de cada um(a) ao ler estes escritos, sintam-se sujeitos conversantes/dialogantes com os que também têm a voz e a oportunidade de dizer as suas próprias palavras e expressarem seus saberes.

Assumimos a responsabilidade de compreender ao longo dos percursos de viagens, nos sertões, as semânticas da vida, e as prosódias do mundo sertanejo, cujas gramáticas sorviam um crescente saber que envolvia os sujeitos, os quais buscamos compreender, sobretudo, seus modos de vida e as artesanias educacionais, no sentido amplo, as quais conformam uma relação de aprendizagem com o mundo/escola.

Durante o diálogo coletivo com esse grupo de egresso do PAF, construímos o entendimento, desde aquele momento, de que algo importante foi dito, sublinhado, na medida em que situavam um coro uníssono, entorno de um desejo partilhado. Observou-se muita euforia nas formas de oralizar, uma felicidade clandestina, como nos diz Lispector, daquelas em que homens e mulheres aventuram-se nas zonas mais recônditas das suas memórias, à espreita, para ter o que dizer, na certeza de que era importante o que estavam elaborando no momento da recordação. Essa é uma das lutas da narrativa, ou seja, evitar o esquecimento total.

Construiu-se uma harmonia, um sentido que elucubrou outros sentidos, uma sintonia narrativa. Na medida em que cada voz ressoava, outros turnos de fala foram criados, entrelaçados em cumplicidade, para afirmar um lugar-presença. Rediziam o que fora dito, mas com outros fragmentos, numa típica linguagem e memória coletiva, acentuando o que nos diz Halbwachs (2006, p. 30), “jamais estamos sós”, uma vez que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

Nesse caso, estamos diante de uma memória que é partilhada, em coro, pelos sujeitos, de modo que ao recorrerem as imagens de outrora, acorrem, igualmente, às lembranças de outros, os que estavam próximos e que participaram dos mesmos acontecimentos, nesse caso, a alfabetização no PAF. O autor chama atenção para o fato de que somos seres sociais e, portanto, fazemos parte de contextos específicos, zonas privilegiadas, que nos outorgam um lugar no mundo. Somos atravessados pela heterogeneidade de lugares e tempos, de tal modo que jamais partilhamos somente as memórias de um grupo, ou que as ideias e crenças advindas de um espaço em que temos maior convivência sejam internalizados de forma homogênea, sem atravessamentos críticos.

Esse caráter acentuado, faz com que assimilamos diversas imagens e cenários, o que contribui para a formação das nossas representações. Outro ponto importante é o de que na medida em que recorremos as imagens de um determinado fato, elas não vêm até nós como um dado físico, guardado há muito. É preciso, nesse horizonte, “[...] esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós” (Halbwachs, 2006, p. 53). Essa circunstância pode ser entendida como o apelo reconstrutivo do presente, cuja chamado pressupõe uma contextualização, evocação de nexos em se que acercam as lembranças que pretendem revolver. Isso porque, as memórias não se descolam dos seus contextos, pelo contrário, entrelaçam-se a eles.

Por isso, não é tão fácil o trabalho com memórias: primeiro pelo fato de que os sujeitos não têm a obrigação de lembrar; e segundo, porque o seu envolvimento pode não ter sido significativo para o mesmo, facultando, assim, sua condição de narrador a poucas imagens, sem coerência, ao mesmo tempo em que os lampejos não clareiam sua realidade atual. É preciso que cada memória esteja entrelaçada aos quadros sociais nos quais formaram-se, para terem condições de ganhar uma representação, uma forma. Nesse embalo, trançamos os múltiplos fios, dessas vozes que sentiram necessidade de dizer sobre seus desejos e percursos, bem como suas realidades objetivas.

Neste sentido, abordamos inicialmente a voz do Sr. Everaldo, egresso do PAF, em Santana do Ipanema, ao enfatizar o motivo subjacente que sublinha seu interesse pelos estudos: “o meu interesse [foi] que eu não tive condição de estudar quando era de dia, sabe, porque era só roça, roça, aí eu partir pro Mobral, *tinha que ir de todo jeito*”. Ir também denota decisão, uma obrigatoriedade no seio político da vida, que rege e resguarda um tempo em que tal ação foi procedida, quando não, preterida. Ao mesmo tempo, é a forma de conduzir um esforço, em uma época marcada pelo trabalho braçal, única direção apontada e seguida pela maioria.

Nos sertões, identificamos uma forma própria de narrar, que diz respeito ao içar de uma bandeira, os estudos, que figuram encastelados, como o resultado de uma vida bem-feita, o que não podemos desconsiderar, se pensarmos a questão do direito. Infere-se que o fato seja o modo como se olha para esse lugar, como o único a trazer alguma coisa que valha a pena ser sublinhada na fala. É tanto, que esse mesmo narrador assegura em outro momento que as mãos não seriam grossas, caso tivesse estudado: “Porque, as vezes se eu tivesse estudado, eu tinha arrumado um serviço mais maneiro, que hoje você chega aqui e pega na minha mão, arranha a mão, do caba, só tem calo, e o negócio do caba trabalhar com ferramenta, né” (Sr. Everaldo, egresso do PAF).

Entendemos, depois de muitas reflexões, que não se tratava de um abandono dos modos de vida, por parte desse sertanejo, e dos

outros que partilham o mesmo sentimento, mas uma forma encontrada de enfatizar, dizer ao outro que vem de longe, o quanto valoriza a escola. Seu jeito narrativo é esse, polindo todas as arestas que se acostam desse espaço, para que não reste dúvidas quanto ao que defende. O sonho, sempre latente, de mudar de vida, esgueira-se pela própria fala, ao considerar que suas existências são boas, sobretudo na demonstração do quanto tem fartura na mesa e na pequena propriedade em que mora, ao celebrar, no coletivo, sob os alardes dos vizinhos, a comida e a bebida – a água, que vem do alto da serra, cuja invenção do sistema hidráulico foi pensada e operada pelo próprio sujeito.

Sendo assim, não é que a escola sobreponha a vida vivida, mas está nos meandros dos desejos mais subjetivos, reconhecidos e, tempos depois, recolhidos, diante da conjuntura que não se mostrava favorável, pois tinha que lutar para manter a si e aos seus, a exemplo de esposa e filhos, a quem presta muito orgulho, em razão das escolhas que fizeram. Retomando o caso do *ir* à escola à noite, ou sala de aula, como era configurada, tinha um sentido de mostrar-se como um sujeito que busca, nas entranhas da realidade, fazer costuras, modificar o panorama, que contribuiria, inclusive, para sorver outros futuros, como a parte em que cita as negociações com a venda do leite, das quais se vale dos aprendizados dessa época, como argumentou: “porque se eu num vou pro Mobral, aí a coisa tinha ficado pior. Porque eu trabalhei vendendo leite; tinha que pegar o nome de todo mundo, notar, e quando era, pedi a conta, você passar a conta tudo direitinho. E se eu não tivesse estudando nem no Mobral, não tinha chegado a esse ponto” (Sr. Everaldo, egresso do PAF). Compreendemos que a lembrança desse período reforça uma crença, ainda presente, de que estudar é uma forma de movimentar-se socialmente.

Essa premissa é confirmada nos modos como são tratadas as pessoas que possuem algum tipo de formação, ou que acham que têm uma condição melhor do que a deles, sendo chamadas, nesses contextos, de doutores e doutoras. Esse título outorgado, tem um simbolismo muito forte, cujos significados ressoam de modo

potente nas maneiras e no tratamento dado, cuja fala respeitosa sublinha a convivência, além dos constantes pedidos de desculpas pelos modos próprios de falar, que consideram, na maior parte das vezes “errados”. Mesmo dizendo-lhes o contrário, não se convencem disso. Acreditam, firmemente, que aquele que fala e lê “bonito” – sentido de ler bem -, é, em verdade, o que adquiriu formações escolares e/ou acadêmicas, não diferenciando uma e outra. Essa questão sobressaiu-se na fala da Sra. Maria das Dores, cujo sonho interrompido, era o de aprender a *ler bem* para acompanhar, na missa, os cantos e rezas. No encaço da sua fala, a Sra. Maria de Lurdes, propala, assertivamente: “Ela lê, mas não lê correto, ela queria ler “bonito”, lá correto, pra não gaguejar”.

Os estudos de Silva e Freitas (2017), sobre as ações do PAF, no sertão santanense, com o propósito de investigar os impactos do Programa na vida dos sujeitos partícipes, analisam a conformação da vida sertaneja, sendo esta um elemento central que não pode ser descredenciado em qualquer análise nesse contexto. É que, segundo o autor e a autora, com base nos dados empíricos, houve uma notória produção da falta de interesse, que quando observada do ponto de vista do narrador e alinhavada a uma perspectiva das molas da ação, percebe-se que, na verdade, aquela foi minuciosamente edificada no bojo de uma representação que forçava o sujeito a se convencer, diante de uma realidade penosa, que os estudos eram para poucos, nesse caso, os mais abastados.

Com base nos testemunhos orais, chegam à conclusão: “poucos colegas do sertão tiveram a força de vontade para enfrentar [as] dificuldades, sobretudo, os deslocamentos, tendo em vista o prosseguimento dos estudos” (Silva, J; Freitas, 2017, p. 141). Como enfatizado, diante de uma realidade objetiva, cuja alteração não é tão simples como se pensa, o desejo entorno da escolarização não figura dentro da realidade do possível, sendo empurrada para um horizonte distante, quase inalcançável.

Acentua-se, assim, o caráter social e político das relações, que cerceou qualquer possibilidade de seguir outras rotas, como ressalta o sertanejo José Teixeira (61 anos): “[...] nasci e me criei

aqui<sup>38</sup>. Natural daqui, do sítio mesmo. Nunca saí pra .... só como ele assim [se refere ao irmão, sr. Everaldo], só pra usinas na época de [*incompreensível*]. Aprendi assinar o nome, só o nome mesmo, através do Mobral”. Nota-se, por meio desse fragmento, uma certa coesão social, que neste momento da vida (do nascer ao crescer) era mediada pela figura paterna, que redizia, constantemente, os modos de ação – trabalhar para não sustar o alimento, sendo esse o preço a ser pago para continuar existindo.

É tanto, que como pode-se observar, todos, indistintamente, narram uma relação com o trabalho braçal; o enfatizam como uma dinâmica da qual não poderia se abster, fato que nos faz concordar com Elias (1994, p. 110, grifos originais), ao escrever: “nas sociedades mais simples, há menos alternativas, menos oportunidades de escolha, menos conhecimentos sobre as ligações entre os acontecimentos e, portanto, menos oportunidades passíveis de parecerem ‘perdidas’, quando vistas em retrospectivas”.

Ou seja, era o trabalho que garantia a sobrevivência, a exemplo do alimento e do emprego (não remunerado), que girava sempre entorno do pai que conduzia a todos, como aquele que sabia as determinações e as finalidades, bem como à serviço do que realizam tal errância. Quando olham em retrospectiva, não conseguem perceber quais oportunidades poderiam ter galgado, justamente pela dificuldade imperada entorno da vida vivida e suas relações com o espaço-tempo. Entendemos que é daí que surge, da mesma forma, a falta de clareza sobre os destinos que almejavam, pois quando observam, enxergam somente a roça, um horizonte próximo, possivelmente aberto, e destino de todos. Pensar em outras possibilidades de vida causa estranhamento: “Fica até ruim de falar sobre isso porque o caba que num estudou. Nem estudar num estudei, num tinha nem como pensar, nessas opção assim” (José Teixeira, egresso do PAF).

---

<sup>38</sup> Trata-se do sítio onde foi entrevistado, próximo à Santana do Ipanema.

Além disso, nessas relações, há uma determinada proteção daquele que era visto como superior no grupo, figura entorno da qual se acercavam o coletivo, buscando aprender com ela, ou, de modo contrário, não se assemelhar a tal, o que podemos entender como os ruídos na comunicação e convivência, ou seja, o fio que começa a se soltar e enredar-se de modo decisivo a outras gramáticas sociais, na tentativa sempre presente de mudar a configuração a qual se vivia, mesmo não sabendo identificar, explicitamente, o porquê disso. Nesse sentido, Elias (1994, p. 102), ao discutir sobre a individualização do indivíduo, diz que “[...] a coesão dos grupos rompe-se à medida que perdem suas funções protetoras e de controle”.

Percebe-se, assim, uma coerência dessa ruptura quando aparece, fortemente, nas múltiplas linguagens, a relação com a escola. Os que conseguiram frequentá-la precisaram construir outros tipos de identificações, que não mais com as que estavam urdidos. Vejamos outros fragmentos da memória do Sr. Everaldo:

Quando a gente foi ficando adulto, porque no caso eu já tinha uns dezessete anos, ou dezoito quando eu estudei com ela [refere-se a professora Aparecida], aí a gente já tava enxergando o mundo mais diferente, sabe; sabia que a coisa só desenvolvia se o caba soubesse ler, se o caba estudasse, aí muita gente foi por interesse de si próprio, porque num era brincadeira eu trabalhar o dia todinho, até de tardezinha, cinco horas, quando era seis e meia eu tava incostando na casa dela pra estudar, né, aí é por interesse próprio, né, aí é todos, essa foto que tem aí mesmo [fotografia sobre a mesa], a gente era um grupo de gente combinado, num faltava um dia não. Ela merma ia [fala da esposa], levava criança, levava tudo, num faiava não.

O que está acoplado a esse movimento que se deslinda do anterior, ou seja, do trabalho, é uma questão mais individual, uma vez que na medida em que ocorre uma maior mobilização, e socialização, face ao grupo, têm-se “[...] menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideias à vida de tais grupo, ou se identificar automaticamente com eles” (Elias, 1994, p. 102).

Essa, ao que parece, foi a dinâmica posta na vida dos sujeitos sertanejos, uma vez que a decisão de estudar no Mobral se deu apenas quando não estavam mais entrelaçados diretamente às suas relações de parentescos primárias (pai, mãe, irmãos), fato que lhes outorgou maior liberdade de escolhas, e um sentimento de atendimento as suas próprias necessidades, em detrimento das do coletivo, como pode-se analisar no relato acima, sobretudo, ao dizer: “eu já tinha uns dezessete anos, ou dezoito quando eu estudei com ela [refere-se a professora Aparecida], aí a gente já tava enxergando o mundo mais diferente”.

É que, no âmbito dessas relações, os sujeitos, ao interpretar suas ações, promovem o processo de individualização, tomada de consciência, ao passo que reconhecem que, por meio dos estudos, o futuro estaria mais garantido. O sair do *lócus* doméstico, pelo que podemos perceber, significou o rompimento com uma ordem pré-estabelecida, que determinava, de forma hierárquica, as vontades e os desejos de futuro. Não é que esse desejo, ou compreensão dos estudos como caminho salvador esteja distante. Pelo contrário, essa memória, carregada de uma subjetividade passada, é interpretada no presente e, por isso mesmo, o sentido ainda é muito latente.

O sentido atribuído, ainda, no que se refere às relações entre as famílias, tem fundamento com o fato de que os mais jovens são os responsáveis pelo provimento de alimento e bem-estar para os mais velhos, crianças e doentes, o que implica em oscilações entre as próprias vontades e as dos outros, como esclarece o sertanejo José Teixeira: “nós que era os irmãos mais velhos que trabalhava para ajudar na alimentação pra casa, mas minhas irmãs todas elas sabe, todas elas [ler e escrever]. As mais novas, é. Aí no caso deu, dele, e os outros dois irmãos que tem [*incompreensível*] era nesse rojão que ele já falou”.

Quando ocorre o afastamento desses grupos aludidos, em razão de formação de novas composições familiares, como o casamento, o movimento se singulariza mais uma vez. No entanto, é importante entender que mesmo considerando fatores individuais, não se pode perder de vista que há, igualmente, uma



dimensão social, como aponta a análise feita por Elias (1994), considerando que as circunstâncias do social e da natureza interior do sujeito, interpenetram-se, formando uma consciência das coisas que o regem, e das quais pode-se partir em direções opostas ou lineares. O pesquisador afirma, ainda, que em pequenas comunidades, não é comum que os membros tivessem muitas possibilidades, levando-os, inevitavelmente, a aceitar as dobras que lhes são interpostas. Figura, assim, um sentimento de aceitação, face ao embasamento que entrecortava o futuro: “[...] pra mim isso já tá bom, [a gente] só pensavam em trabalhar. O pai da gente, ele num empatava a gente [de estudar]; mas também nós tinha que trabalhar, porque ele não tinha filho homem, num tinha com que pagar, nós tinha que se virar num homem” (Maria das Dores, egressa do PAF).

Essa questão aparece de forma recorrente nas vozes dos sujeitos, como conta, outra vez, José Teixeira: “[...] os pais não tinham condições, a gente tinha que ir trabalhar pra trazer a alimentação pra dentro de casa, não tinha como [estudar]”. Perante essas evidências, nota-se a ausência de opções e escolhas, em relação ao contexto. Não se podia, na época, dedicar-se exclusivamente aos estudos, sob penalidade de não terem o que comer. A vida era regida em via única, de modo que o PAF, ou o Mobral, de forma geral, como se referem na maioria das vezes, foi a única possibilidade que tiveram: “É..., como... nós se criemo na [...] agricultura, né, aí a solução que tinha era *ir de noite* e era isso que motivava a estudar, né”, complementa o mesmo interlocutor.

A palavra *motivação* aparece de forma forte na narrativa, indicando que havia um desejo que era mobilizado, entorno da frequência na escola. Motivar-se, no sentido antropológico, situado por Charlot (2000), por exemplo, tem um que haver com uma exterioridade, ou seja, alguém, ou algo, é o responsável por fazer com que o sujeito tenha vontades, retirando todo o protagonismo dele. Por isso, o pesquisador faz a opção pelo termo *mobilização para aprender*, cuja acepção denota um esforço próprio do ser, que busca

a realização do desejo. Nesse sentido, aprender teria uma relação intrínseca com uma questão psicanalítica, ligada ao desejo.

Ao pensarmos, por exemplo, que havia uma necessidade forte que circunscrevia suas vidas, como destacado, fica evidente que buscavam distanciar-se daquilo que consideravam trabalhoso, figurando desejos, ainda que soubessem que não seriam realizados. Diante dessas constatações, incursionaram suas vidas para outros rumos, deixando resguardado um desejo que mais tarde afloraria na continuidade de suas trajetórias, de modo que seriam seguidos pelos que vieram depois, na sua própria configuração familiar. É por isso que escutamos uma narrativa complacente, genuína, mobilizada pela crescente vontade entorno dos filhos e netos.

Enfatizamos, ainda, que a dinâmica destacada nessa comunidade rural, na qual os que estiveram no encontro coletivo, partilharam suas memórias, evidenciou-se um passado, em que era comum as relações de parentesco afigurar-se como um elo que mobilizava os que possuíam o desejo das letras, na ausência do apoio dos pais, como conta o Sr. Everaldo: “Porque a gente se reunia tudinho ali, tudo conhecido, parente, e tudo conhecido da mesma região. [...] A gente ia pra lá [PAF] só por interesse de; eu mesmo era interesse de aprender alguma coisa”. No presente, observamos que esse sentimento é mais forte, compactuado entre os membros do grupo, como sublinhado acima, e como é abordado no relato abaixo:

– **A.T:** Vocês também incentivaram os filhos de vocês?

– **M.L:** Ah, eu, nós incentivemos nossos filhos, pra estudar. [...] essa mais nova tá tentando, passando, fazendo as prova do Enem pra fazer uma faculdadizinha em algum canto que passar.

– **A.T:** Se ela passar no caso pra Maceió, vocês...

– **E. T:** Ah, ela pode ir.

– **M.L:** Nós faz o possível, nós vende alguma coisa que tem, que nós não tamo precisando tanto, e arruma o dinheiro e vai.

– **A.T:** Não seria impedimento, né.

– **M.L:** Não, de jeito nenhum.

Com efeito, pode-se entender que a memória desses sujeitos, em relação à escola, é como afirma Han (2017, p. 32), “um processo progressivo, vivo, narrativo”, de modo que se diferencia dos bancos de dados, justamente por não ser um mero órgão de recomposição, como afirma o mesmo autor, mas uma metamorfose. Ao reconstruírem, parcialmente, suas artistagens para tentar estudar, especificamente no Mobral, retratam o deslindamento, e até mesmo um desmoronamento dos seus sonhos, pela impossibilidade de observar horizontes-outros. Por ser um processo vivo, a memória, como aludido, plasma diversos sentidos, a depender do contexto em que vem à tona. Nesse caso, lembrar do passado é uma tarefa que exige reflexão e, ao mesmo tempo, ressignificação, no sentido de evitar, por meio da narrativa, o esquecimento.

Lembrar, para não esquecer, é o que mantém acessa a possibilidade traduzida acima, nos excertos, do casal que está disposto a incentivar a filha mais nova em seus percursos andarilhos-escolares, no desvendamento de trilhas que não fizeram. Nesse meio tempo, outras dizibilidades ressoam, para afirmarem, também, que não têm culpa se os herdeiros dessas memórias não lutaram pelos estudos, como fizeram os seus pais, como revela Maria das Dores: “Eu incentivei, mas nenhum quis terminar não, nenhum, agora não foi culpa minha; aí eu digo nenhum se queixa de, porque eu fiz tudo pra eles estudar, não foi culpa minha”, o que parece um desabafo no sentido de não se sentir culpada. É nesse sentido que a recordação não desvela o passado tal qual ocorreu, uma vez que como afirma Han (2017), este não tem instante, já não pode ser alterado.

Considera-se que as memórias narradas, neste livro, abordam histórias e acontecimentos de vida e de percursos escolares singulares, mediados por lutas e resistências passadas que se fazem presentes por meio das suas vozes. Lembrar é um imperativo que mantém à salvo as lembranças de outrora e resguarda as utopias em função de trajetos menos sofridos das gerações futuras. Ao estudar as artesanias, no sentido de tecer a própria vida e a de

outros, em uma relação de cumplicidade, entendemos que há muitos aspectos de ordem individual e coletiva que permeiam tais percursos, a exemplo do incentivo, da amizade, da busca pela mudança de vida.

Com efeito, as narrativas apontam para outras direções, sobretudo, a dialética passado-presente, uma vez que os herdeiros dessas memórias tiveram outras oportunidades, com a abertura educacional para os meios populares no início dos anos 1990. Esse flanco indica outras possibilidades de pesquisas, ainda em aberto, para que se busque compreender os percursos dos jovens e adultos contemporâneos, do século XXI, no que se refere a seus modos de vida, e as artesanias educacionais nos diversos sertões.



# Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio pelo vivido. In: ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALVES, José Maxsuel Lourenço. *Gincanas, cartilhas e memória: a fabricação da cultura popular no Movimento Brasileiro de Alfabetização na Paraíba (1970-1985)*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

ASSIS, Machado. de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Globo, 1997.

ANDRADE, Carlos. Drumond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAÚJO, Francisco Evandro. Os trabalhadores da farinhada e a casa de farinha como lugar de memória. In: XI Encontro Regional Nordeste de História Oral, 2017, Fortaleza/CE. XI Encontro Regional Nordeste de História Oral- *Anais eletrônicos*, 2017.

ASSMANN, Aleida. *Espaço da recordação*. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

BARROS, Manoel. de. *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v.1).

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOLLÈME, Genevieve. *O povo por escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória sertão: cenários, cenas, pessoas, gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. São Paulo: Editora Cone Sul; UNIUBE, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2002.

BLOCH, Marc. *A terra e seus homens: Agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII*. Bauru: EDUSC, 2001.

BRASI. *Alfabetização: um projeto brasileiro*, 1972.

BRASIL. *Parecer 699/1972*, 1972.

BRASIL. *Mobral sua origem e evolução*. Rio de Janeiro, 1973.

BRASIL. *Mobral: Documento Básico*. Rio de Janeiro, 1975.

BRASIL. *Educação como promoção humana*. Rio de Janeiro, 1975.

BRASIL. *Soletre Mobral, leia Brasil*. 1975.

CALVINO, Itálo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Planeta de Agostini, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 22.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. *História e Psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 23. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1954

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

ECO, Umberto. *Baudolino*. São Paulo: Record, 2000.

ELIAS, Norbert. *Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.



FREITAS, Marinaide; MOURA, Tania. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: Gracindo, R. V. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. “Me apaixona a realidade, com suas histórias secretas e suas zonas invisíveis”. *Caderno Cultura*, 2008. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/eduardo-galeano-me-apaixona-a-realidade-com-suas-historias-secretas-e-suas-zonas>

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Os fios e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, Pi. *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011, p.13-22.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família*. São Paulo: Edusp, 1993.

- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LINDOSO, Dirceu. *O grande sertão*. Brasília: Editora Fundação Astrogildo Pereira, 2011.
- LIMA, Nilzete Silva Santos. de. *Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- LIMA, Luiz Costa. *A aguarás do tempo: estudos sobre narrativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MACARINI, José Pedro. A Política Econômica do Governo Costa e Silva 1967-1969. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 10, p. 453-489, 2006.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História – USP - São Paulo*, 1983
- MELO, Thiago. de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 24.ed. São Paulo: Global, 2017.
- MELO, Floro. Araújo; MELO, Darci. Araújo. *Santana do Ipanema conta a sua história*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1976
- MELLO, Guiomar Namó. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOREIRA, Gislene. *Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades*. Salvador: Edufba, 2018.

NORA, Pierre. Lugares de memória. *Revista Estudos Históricos*, 1993.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

ONFRAY, Michel. *Teoria da viagem: poética da geografia*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

OLIVEIRA, José Luiz. *As origens do Mobral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Pedagogia da Ancestralidade*. Disponível em:  
[https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13431\\_PEDAGOGI+DA+ANCESTRALIDADE](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGI+DA+ANCESTRALIDADE), 2018.

PATTO, Maria. Helena. de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivãzinha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e fontes orais. Rio de Janeiro: *Tempo*, v.1, n.2, 1996.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRESTES, Emília.; MADEIRA, Vicente Paulo de. *Contexto sócio-político e Educação Popular: o caso da Cruzada ABC*. Paraíba: Editora da UFPB, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande-sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide. *O Mobral no sertão alagoano: histórias e memórias*. Maceió: Edufal, 2017.

SILVA, Jailson Costa *O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias as sínteses possíveis após quatro décadas*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa da . *A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas*. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Simone. da. *Cenários do Mobral: caso de Araras/SP*. Rio Claro. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2019.

SILVA, Lucas Pereira da; FREITAS, Marinaide. Maria e João: apesar das artimanhas do analfabetismo em Alagoas. *Revista Cocar*, n. 15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6136>

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. A Cruzada ABC contra o sistema Paulo Freire e a esquerda no pós-golpe de 1964. In: SCOCUGLIA, C. *A Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano Editora, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Estrutura das narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970

TORRES, Andresso Marques. *O Programa de Educação Integrada (PEI) no sertão alagoano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, 2020.

TORRES, Andresso Marques. *O Mobral nos sertões de Alagoas (1970-1980): dos fios da memória à tessitura da história*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, 2024.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

# Sobre os autores



## **Marinaide Freitas**

Doutora em Linguística. Pós-doutora em Educação (U. Porto). Professora da Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Líder do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja – Cedu - Ufal – CNPq). Membro fundadora

do Fórum Alagoano de EJA. Integra o Núcleo de Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Faz parte da Comunidade Prática de Investigação CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Ocupa a Cadeira de número 27 da Academia Alagoana de Educação (Acale). ORCID: 0000-0003-3659-4165- E-mail: naide12@hotmail.com



## **Jailson Costa da Silva**

Professor dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do Instituto Federal de Alagoas (Ifal - Campus Piranhas), área: Formação de Professores. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Faz parte do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). Membro da Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja, Ufal/CNPq). Líder do *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* (Gipeja/Ifal/CNPq). ORCID: 0000-0001-5078-3603 - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/448166107136118> - E-mail: [jailson.costa@ifa.edu.br](mailto:jailson.costa@ifa.edu.br)



**Lucas Pereira da Silva**

Pós-doutorado em Educação no PPGE/Cedu/Ufal, Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestre em Educação pelo PPGE/Cedu/Ufal (2005). Graduação em Psicologia pela Ufal. Professor Adjunto DE da Universidade Federal de Alagoas - Ufal - Campus

Arapiraca/Unidade Palmeira dos Índios, no curso de Psicologia. Membro do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja Ufal/CNPq). Líder do *Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano - Lapes* (Ufal, Psicologia, Palmeira dos Índios). ORCID - 0000-0003-3797-6085 - E-mail: [lucas.silva@palmeira.ufal.br](mailto:lucas.silva@palmeira.ufal.br)



**Andresso Marques Torres**

Pedagogo, pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos

(Multieja, Ufal/CNPq). Possui interesse de pesquisa e ensino pelos

temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos, especificamente os aspectos memorialísticos e didático-pedagógicos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3521-7811n>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5767546693723657>



“O tema desta obra, que ocupa uma dessas lacunas na história da educação de jovens, adultos e idosos — é produto de várias pesquisas ao longo de dez anos de formação de pesquisadores, uns experientes e outros formados no enredamento dos encontros de um potente grupo de pesquisa.”

Profa.Dra Jane Paiva  
UERJ



**MultiEja**  
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar  
em Educação de Jovens e Adultos

