

A escola nas narrativas de migrantes

Maria Antonia Veiga Adrião*

Introdução

Neste artigo objetivo analisar como a educação escolar se engendrou nas experiências de migrantes que inquiri para a pesquisa de doutorado que estou finalizando. Esses migrantes nasceram em povoações, distritos e cidades situadas na região do Sertão Centro-Norte do estado do Ceará¹ e se deslocaram para a cidade de Sobral² – igualmente situada nesse território³ – entre as décadas de 1950 e 1980.

Importa esclarecer que algumas situações vivenciadas pelos entrevistados foram consideradas como motivadoras dos deslocamentos. A falta de “estudos” foi uma delas. Alguns defenderam que emigraram para estudar, outros para matricular os filhos na escola formal, e o estudo ainda emergiu como exigência de qualificação nos campos do trabalho e da inserção social.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com bolsa-sanduíche (Capes/Procad). Professora assistente do Departamento de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: mavaadri@hotmail.com.

- 1 O Sertão Centro-Norte do Ceará aparece na divisão regional do IBGE de 1960 e desaparece no Relatório de 1970, em razão da proposta de nova configuração e nomenclatura de municípios e regiões-polo ocorrida durante o regime militar (IBGE, 1970, p. VIII apud Contel, 2014, p. 7).
- 2 “Sobral fica situada na 8ª Micro-Região Homogênea do Ceará (IBGE), da qual é o município pólo, como tal incluído no Programa de Ação Concentrada do Ministério do Interior – PAC inserido no Vale Médio Acaraú” (Justificativa..., 1972, p. 4).
- 3 Vamos permanecer com a expressão “Sertão Norte”, apesar desse território atualmente estar contido na Mesorregião Noroeste do estado, que abrange várias microrregiões. Os entrevistados, no entanto, continuam denominando os lugares onde nasceram somente de “sertão”.

Não obstante, não tive o objetivo de investigar nomeadamente essa questão, ela se apresentou como parte intrínseca das experiências dos migrantes. Concordo, dessa forma, com Khoury (2001, p. 84), quando afirma que “cada narrador organiza os materiais da história de maneira única, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados” e, desse modo, “se as narrativas ocorrem em um meio social dinâmico, devemos ser cautelosos para não situá-las fora do indivíduo”.

Portelli (2001, p. 10) advertiu que a fonte oral estabelece uma “interlocução” com a pessoa ou grupos de pessoas que nos propomos a investigar, “por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material”, e, sem dúvida, por nossa proposta de pesquisa, que insere na rotina da pessoa entrevistada outra perspectiva, o que a impulsiona a apresentar não apenas um relato de vida mas uma *performance*, diferente do que costuma fazer ao narrar suas experiências para familiares ou amigos. Portanto, numa pesquisa com história oral, o entrevistado constrói a noção de que pode fazer muito mais que relatar suas recordações: pode recriar sua narrativa, já muitas vezes repisada, introduzindo questões de seu interesse; pode, desse modo, rever posições assumidas anteriormente. Soma-se a essa possibilidade a consciência de que sua entrevista comporá outro discurso, o do pesquisador.

Portelli (2001, p. 10, 22-23) denomina essa construção de “discurso dialógico” ou “diálogo de auto-reflexão”, porque recebe a influência do investigador, com sua proposição e até com sua própria experiência de vida. Ele recomenda essa postura para que se evite o “mito da imparcialidade” ou da “não-interferência” de quem investiga – essas possibilidades, ao mesmo tempo, se unem às aspirações do entrevistado, que, assim, além de responder a questão alvitrada, pode direcioná-la aos próprios interesses, forçando o pesquisador a abrir espaço a suas intervenções e interpretações.

Por um lado, a educação escolar aparece inerente às motivações de deslocamentos; por outro, foi acentuada como elemento importante para a permanência ou não dos agricultores na cidade de Sobral⁴ ou em outros centros

4 Segundo dados do censo populacional de 1950, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “dos 79 municípios cearenses, oito tinham população superior a 50 mil habitantes”: entre eles Fortaleza, com 270.169, e Sobral, a segunda maior cidade do estado, com 70.011 (IBGE, 1951).

urbanos⁵ onde se arriscaram a morar,⁶ porque está ligada aos enfrentamentos nos campos do trabalho e da inclusão social.⁷

A escola como “perturbação medonha”

Vejamos um trecho da entrevista de dona Mariana Sousa, 73 anos, que nasceu “num interiorzim” chamado Bartolomeu – localidade de Santana do Acaraú (CE) – e emigrou para Sobral após uma seca ocorrida em 1958:

– E Sobral, como é que a senhora via Sobral, uma vez que a senhora me contou que [...] chorava muito de saudade?

– Ah! Eu chorava muito de saudade de lá, porque foi onde a gente nasceu e se criou-se, era tão bom, muito fresco, *num tinha esse negócio disso e daquilo*, era muito bom, mas depois a gente foi indo, se acostumou-se.

– E o que a senhora quer dizer com ‘num tinha esse negócio disso e daquilo’? O que quer dizer isso?

– *Dificuldade, né? Nas coisa, né? Tudo! A gente via todo mundo tinha, com facilidade, e a gente num adquiria, né? Estudo!* A minha cabeça num deu, eu ainda assuntei, fui muitas aula, me matriculei muito, enfrentei!

– Aqui ou em Bartolomeu?

– Aqui, lá em Bartolomeu era os professores... era em casa, o papai pagava professor pra nós. E aqui eu fui muito, muito colégio! Me matriculei muito, tentei muito, mas a minha cabeça num deu!

– A senhora lembra uma escola que a senhora se matriculou [...] e não deu certo?

– Estudei no SESI,⁸ ainda o SESI era ali perto do Colégio São Francisco, tentei muito lá, depois eu fui pro Patronato, depois do Patronato eu... eu tive num colégio aqui, que é vizinho dali, do São Francisco também, *num*

5 Dona Neusa, por exemplo, emigrou para Sobral em 1951, posteriormente empregou-se em Fortaleza como doméstica, economizou dinheiro e adquiriu uma casa em Sobral, que mantinha para suas temporadas nessa cidade. Depois de alguns anos, optou por residir em Sobral (Neusa Ripardo da Silva, 2013).

6 “Aqui a cidade é muito hospitaleira, agora eu nunca gostei de Fortaleza, não! [...] e pra quem não sabe se dirigir pras parte como eu... [...] porque a pessoa que não sabe ler é cega! Cê sabe disso, porque a pessoa não sabe nem onde tá, é difícil [...]” (Neusa Ripardo da Silva, 2013).

7 Ver Adrião (2016, p. 87-95), sobre as tentativas dos migrantes de morar em outros centros urbanos e as decepções no campo do trabalho relacionadas com a “falta de estudos”.

8 Serviço Social da Indústria.

tô lembrada, tive lá também uns dois anos. Mas aí, quando foi um dia, eu conversando com a professora – que todas elas gostavam de mim. Tinha uma que ave Maria!, me adorava, num sei cadê essa *veinha*. Acho que ela... [reflete um pouco] Num sei se ela ainda tá viva! Aí eu ia à aula de corte [e costura] também – a minha professora de corte hoje ainda é viva, que é a Maria Augusta [...], ensinou pela prefeitura –, aí eu fui *procurano, procurano, me dei com ela*, aí ela foi, me matriculou, aí eu fiquei indo, eu ia, tirava um dia... tirava um dia pra ir pra escola estudar e tirava outro pra estudar as *costura, era assim, era uma perturbação medonha*. Acho que é por isso qu'eu... [pensa um pouco] mas é porque a cabeça mesmo num deu! Minha cabeça num deu! Logo eu tinha esse problema, esse tipo nervoso, aí eu chorava muito, sentia dor de cabeça, sabe, nessa época eu tinha papai, mamãe, minha irmã, *tudo morava junto*, sabe, *mas é porque a gente via essa dificuldade, aí a gente num podia pensar no estudo* [gesticula pegando na cabeça], *a cabeça não dava, entrava aquilo na cabeça da gente, chega, parecia, assim, um prego* [faz um gesto de desespero rangendo os dentes e agitando as mãos com veemência), num saía, a gente tinha muito amigo, sabe, as *pessoa tudo* gostavam de mim, e me chamavam pra conversar, chamavam pra passear, mas eu... às vezes eu saía por ali, mas ligeiro eu tava em casa! (Mariana Ximenes de Melo Sousa, 2014, grifos meus).⁹

A tentativa de estudar foi um ponto muito significativo da narrativa de dona Mariana, e revelou um dos momentos mais difíceis de sua experiência como moradora da cidade de Sobral, pois, depois de décadas, ela ainda se exasperava com o assunto. Passados tantos anos, essa senhora ainda tentava justificar os motivos do não êxito de sua aprendizagem escolar como se estivesse sendo cobrada. Não obstante, é curioso que ela tente se explicar isentando colegas de aula e professoras de seu insucesso – porque eles a teriam apoiado – e deixando dito, por outro lado, que a responsabilidade era sua, por causa de sua saúde combalida ou mesmo pela sua incapacidade de aprender.

Apesar disso, nessa breve análise de sua condição de estudante, de suas vivências e tentativas nesse campo, essa aposentada nos leva a acreditar – embora não pareça ser seu intuito – que também houve uma busca por uma professora que correspondesse às suas necessidades; não fica claro se

9 A transcrição desta entrevista, assim como das demais utilizadas neste trabalho, encontram-se em arquivo pessoal.

o problema era metodológico ou curricular, ou de outro tipo. Poderíamos interpretar nesse sentido esta sua afirmação: “eu fui procurano, procurano, me dei com ela, aí ela foi, me matriculou, aí eu fiquei indo, eu ia, tirava um dia... tirava um dia pra ir pra escola estudar e tirava outro pra estudar as costura, era assim, era uma perturbação medonha”.

Por conseguinte, sua procura não parece ter se limitado à escola ideal; dirigiu-se também a uma professora que correspondesse às suas expectativas, à sua peleja – uma professora que a ajudasse, talvez, a superar as dificuldades de aprendizagem, que tivesse paciência ou tolerância com sua obstrução? Seu relato é revelador não somente de uma realidade educacional que abrangia a escola elementar e a formação para o trabalho (costura), professores com uma prática comprometida com as dificuldades dos estudantes-trabalhadores e professores impassíveis. É revelador também do contexto social e cultural no qual dona Mariana se inseria naqueles anos.

Essas circunstâncias estão representadas no comparecimento a uma escola num dia e a outra no dia seguinte, de forma intercalada. Num dia ela aprendia as letras, no outro a costura. Desse modo, dona Mariana traz indícios de que não dispunha de tempo livre para frequentar os dois espaços integralmente, e de que ambos eram imprescindíveis – a concomitância justificaria suas dificuldades de absorção dos conteúdos.

A escolarização da população cearense pode ser observada também nos relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): segundo o censo de 1950, o total de pessoas que sabiam “ler e escrever” no estado era de 591.078, e das que “não sabiam ler e escrever” era de 1.616.775.¹⁰ Não tenho aqui a intenção de realizar uma reflexão comparativa sobre essas informações ou sobre a metodologia de trabalho utilizada por esse órgão, mas apenas de evidenciar o contingente de pessoas que, à época evocada por dona Mariana, não sabia ler e escrever. No recenseamento de 1960 a proporção de cearenses que não sabia ler e escrever ficava em torno de 67%.¹¹

Procurei pôr a perspectiva observada na narrativa de dona Mariana em diálogo com o discurso jornalístico da época, por acreditar que esse discurso

10 O recenseamento de 1950 do estado do Ceará não traz a divisão da população entre zona urbana e zona rural como o de 1960, divulga apenas os totais divididos por sexo e idade.

11 No censo demográfico de 1960, que apresentava um quadro comparativo entre urbano e rural, constava o seguinte a respeito do estado do Ceará: população urbana que não sabia ler e escrever: 446.985 (população urbana total: 932.978); população rural não sabia ler e escrever: 1.383.707 (população rural total: 1.810.932).

contribuiu para engendrar a preocupação inelutável com a educação escolar dos grupos sociais dessa região, corroborando nesse sentido as discussões que ocorriam no âmbito do governo (federal e estadual) e de outras instituições da sociedade que se envolveram na busca por soluções para o analfabetismo.

O jornal da cidade de Sobral se encarregava, por exemplo, de divulgar os dados expostos pelo IBGE.¹² Conquanto o jornal publicasse diversas matérias sobre esse assunto, trago somente um artigo publicado no *Correio da Semana* – semanário de orientação católica fundado em 1918 pela Diocese de Sobral –, testemunha eloquente dos problemas colocados em pauta pelos estratos letrados dessa região. Entendo que o discurso jornalístico – respeitados os limites de sua inserção social – popularizou as informações e os debates sobre o nível educacional brasileiro, apresentando os ideais daqueles que teorizavam sobre esse problema e suas proposições para uma reforma na instrução pública, sobretudo na educação de jovens e adultos. Meu objetivo, ao procurar esse semanário, foi encontrar vestígios dos motivos de dona Mariana ter procurado introduzir-se na escola de forma tão obstinada para entender por que, passados tantos anos, essa senhora ainda manifestava de forma tão enfática sua decepção com os resultados obtidos, avaliando a escola como uma “perturbação medonha”.

É revelador o modo como ela introduz a escola em sua narrativa, porque a proposta nesse momento da entrevista era conversar sobre Sobral, a respeito dos sentimentos e impressões iniciais de dona Mariana na chegada a essa urbe. Ela relacionou sua experiência educacional com a cidade e com os confrontos vivenciados, de forma até teatral: para representar o que sua vivência significou ela rangeu os dentes, fazendo uma momice e levando as mãos à cabeça de maneira a deixar evidente que a escola foi um problema difícil de superar.

É importante observar que essa preocupação com os estudos, que emerge nos relatos dela e de outros entrevistados, se expressa na forma de um conflito entre a educação familiar costumeira, voltada para o trabalho no campo e repassada de geração em geração – sendo este outro ponto comum que encontramos nas narrativas – e a educação formal/escolar, percebida pelos pais como ferramenta para que os filhos tivessem condições de vida menos expropriantes do que aquelas às quais estavam submetidos no campo

12 “Segundo apuramos do Censo de 1940, havia no Brasil, naquele ano, em cada grupo de 100 habitantes, de 15 e mais anos, 39,4 alfabetizados” (O grau..., 1950, p. 4).

– uma educação diferente, nesse sentido, da que receberam dos pais.¹³ Dona Mariana, por exemplo, aprendeu a gerenciar, em conjunto com seus familiares, uma confecção de roupas em Sobral.¹⁴ Sem embargo, matricular os filhos na escola, em vez de ensiná-los a trabalhar no roçado – situação que os desobrigava da instrução escolar desde a mais tenra idade –, apresentou-se como um grande desafio na vida dos sertanejos, ao ponto de provocar deslocamentos à cidade, como já ressaltei.

Em seu estudo sobre a migração temporária como “estratégia de permanência no campo”, Menezes (2002, p. 72-73) observou uma ruptura da “educação tradicional” para o trabalho, bem como uma ruptura do elo existente entre “gerações de trabalhadores” do campo. Percebe-se, portanto, uma descontinuidade de práticas culturais, ocasionada pela adesão a novas perspectivas vindas de fora, inerentes às experiências migratórias daqueles que foram buscar no centro urbano a superação de problemas enfrentados no âmbito da família ou do trabalho, ou intrínsecos à estrutura agrária vigente.

Entretanto, os camponeses, ao se deslocarem para a cidade, encaravam outros desafios, como os apresentados por dona Mariana a respeito da escola e da qualificação para o trabalho: “Dificuldade, né? Nas coisa, né? Tudo! A gente via todo mundo tinha, com facilidade, e a gente num adquiria, né? Estudo! A minha cabeça num deu, eu ainda assuntei, fui muitas aula, me matriculei muito, enfrentei!”

Com efeito, as possibilidades de promoção para o trabalho, que no caso específico de dona Mariana estavam em correlação com seu trabalho no mercado de Sobral (para adquirir o “que todo mundo tinha com facilidade”), são uma reivindicação comum dos migrantes do campo. De forma mais subjacente, podemos adicionar o estranhamento em relação à cultura urbana, e ao que aparece como um imperativo concomitante e inerente, a alteração cultural,¹⁵ como é possível também notar na narrativa dessa senhora.

13 Thompson (1998, p.18), no entanto, ao observar as mudanças na cultura dos trabalhadores da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, advertiu que as novidades encetadas pela “alfabetização” dos trabalhadores tendiam “a se sujeitar a expectativas da cultura oral, em vez de desafiar-la com novas opções”.

14 “Acaso a gente pedia explicação a um e a outro, né? O pessoal ia ensinando, e a mamãe foi aprendendo cortar, e eu via a mamãe cortar e também cortava, mas só trabalhava em casa, com roupa de homem, roupa de mulher, nunca nós se aperfeiçoemo em roupa de mulher, não [...]” (Mariana Ximenes de Melo Sousa, 2014).

15 Penso na noção de cultura de Thompson (p. 1998, p. 17): “Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos [...]”.

Santana (2009), que investigou a migração de camponeses para Salvador (BA), também refletiu sobre as impressões de migrantes nessas circunstâncias, concluindo que: “Do ponto de vista dos trabalhadores entrevistados, as múltiplas concepções do que vem a ser um lugar onde é possível conseguir *‘ser gente’* ou *‘realizar a vida’* envolvem questões relativas à educação” (Santana, 2009, p. 149, grifo no original).

Entretanto, o que parece ser apenas um problema social e cultural conjugado com experiências ou subjetividades dos migrantes, ou com seus interesses pessoais, pode atingir outro nível de complexidade se visto na “perspectiva relacional” defendida por Cerutti (1998, p. 241). Essa perspectiva pode, conforme a autora, “contribuir a definir a experiência, e por conseguinte, os interesses dos atores”. Essas colocações são importantes porque o contexto social ou relacional dos migrantes não se apresentava circunscrito a eles próprios, mas pode ser visto em relação com as políticas de Estado e com as exigências do campo do trabalho.

Paiva (1987a, p. 175) explicou que, “anunciada a redemocratização em 1943, nos anos seguintes inicia-se a mobilização em torno do problema da educação dos adultos”, o que compreendia organizações de esquerda e “setores interessados em problemas educativos sem filiação político-partidária”. Enfatizou ainda que esses setores defenderam que o Brasil precisava urgentemente reduzir seu índice de analfabetismo, para atingir o desenvolvimento econômico e cultural, bem como para conquistar uma “democracia plena”, o cerne do debate político naqueles anos.

As expedições publicitárias em prol desse problema chegaram a uma posição que podemos nomear até de esquizofrênica, como veremos na matéria jornalística abaixo. Esse tipo de concepção pode explicar a peleja de dona Mariana e seu constrangimento por não ter conseguido êxito no objetivo que se impôs no que concerne à escola.

É triste e fere a sensibilidade nacional, constatar-se o tremendo número de analfabetos existentes em nossa pátria. Urge, portanto, encontrar um meio de extirpar de uma vez para sempre – essa praga da ignorância. E para solucionar-se a questão tão magna, seria de propor-se as medidas mais violentas, as extremadas. Teríamos de adotar a filosofia de Machiavel: ‘o fim justifica os meios’. E o fim, aqui, seria a redenção final do Brasil, porque um país culto, composto de cidadãos alfabetizados, que saibam enfrentar todo e qualquer problema, êsse país, repito, só poderá guindar-se a grandes alturas. Nas tais medidas para solucionar-se a dolorosa questão do

analfabetismo, seria de propor-se, de início, *uma ditadura escolar pelo prazo de dez anos. Tertamos, assim, que alfabetizar a nação dentro de dez anos, a ferro e a fogo*. (Lobo, 1950, p. 2, grifo meu).

O autor tinha uma coluna no *Correio da Semana* e aproveitava esse espaço para levantar, de forma controversa, o que via como problemas da urbanização da cidade de Sobral e da região do Sertão Norte do Ceará. Nessa perspectiva é que ele analisa o “analfabetismo” existente no Brasil, de forma a não deixar dúvidas a respeito das proposições político-educativas que vigoravam naquele momento, pelo menos entre alguns segmentos sociais e políticos. Sua proposta explícita a que plano chegou o debate: a possibilidade de institucionalizar “uma ditadura escolar” pode ser interpretada como uma criminalização do analfabeto. Lobo continua:

Logo de cara o governo decretaria a extinção de certas garantias constitucionais e de certos direitos civis, doesse a quem doesse, ferisse a quem ferisse. Poderiam gritar que esse seria um crime constitucional, um absurdo jurídico, um atentado à liberdade individual, ou uma infantilidade. Não importa. O que importa é a alfabetização completa do Brasil, a qualquer preço, mesmo atacando-se o direito e menosprezando-se a justiça. [...] assim, decretada a ditadura escolar, seriam abolidas as garantias acrescentadas à na relação dos incapazes (relativamente), mais uma cátedra que rezam, respectivamente: – ‘Todos são iguais perante a lei’, e ‘é garantido o direito de propriedade...’? ‘Todos são iguais perante a lei, com exceção dos ADULTOS ANALFABETOS.’ E no segundo parágrafo 16. [sic] do supracitado artigo 141, haveria o seguinte adendo: ‘essa garantia não extensiva aos adultos analfabetos’. O que vale dizer, o analfabeto não poderia possuir e nem adquirir propriedades. Nos direitos preconizados ao nosso Código Civil [...] seria acrescentado à relação dos incapazes (relativamente), mais uma categoria, a dos ‘adultos analfabetos’, e seriam essas últimas equiparadas aos silvícolas [...]. Quem não tivesse a sua quitação escolar, não poderia adquirir alterar ou dispor de todo e qualquer bem, não poderia viajar, e [...] não poderia assistir futebol [...], creio que estas medidas obrigariam o analfabeto a educar-se [...]. (Lobo, 1950, p. 2, caixa alta no original, grifos meus).

Essa edição do jornal é de 1950; dona Mariana nasceu em 1943, portanto, cresceu na ressonância de apreciações e sugestões como essas. Ainda

criança, assimilou o valor da escolarização, o que ela expressa em sua fala quando recorda que em Bartolomeu, onde nasceu, os professores eram contratados de forma particular a expensas dos pais, e as aulas eram ministradas nas residências dos contratantes. Isso não quer dizer categoricamente que ela tenha aproveitado o momento para instruir-se nas primeiras letras. Além disso, essa senhora assimilou o valor de viver em uma sociedade que entendia a educação escolar como parâmetro de civilização, de cidadania, de reconhecimento e de crescimento social, econômico e cultural.

Como o Estado brasileiro não oferecia suporte para que a escolarização chegasse aos lugares mais recônditos, era necessário que os interessados na alfabetização dos filhos contratassem os professores para lecionar em suas residências. Todavia, essa possibilidade existia para os moradores mais favorecidos do sertão; os mais pobres (não parece ser o caso de dona Mariana, porém é o da maioria dos entrevistados) muito raramente tiveram acesso à escola primária de forma sistemática, apesar de que ela já fosse obrigatória desde 1905¹⁶ na área urbana do estado do Ceará.

A zona rural cearense, em específico, passa a constituir-se em alvo de preocupação governamental oficialmente a partir da Constituição Estadual de 1947, que, conforme assinala Vieira (2002b, p. 230-231), ratifica a obrigatoriedade do ensino primário. Embora o documento indicasse a necessidade de criação de “escolas primárias rurais” – que cumpririam um papel até então negligenciado –, isso implicava a construção das escolas, como essa estudiosa salienta. Talvez a ênfase na questão da materialização dos espaços educativos se deva ao conhecimento da forma como funcionavam as escolas no campo, consoante o relato de dona Mariana. Como já sublinhei, a educação das crianças habitantes das zonas rurais ficava a critério dos genitores ou responsáveis e correspondia, na maior parte das vezes, apenas à instrução para o trabalho, repassada de pai para filho. Alguns, como Raimundo Mendes (2015), até ingressaram em uma escola pública quando crianças, entretanto, precisavam dividir o tempo do estudo com o tempo do trabalho, o que os compelia à evasão.¹⁷

16 Conforme o *Regulamento da instrução primária do estado do Ceará*, de 1905. Segundo Vieira (2002c, p. 147-148): “A obrigatoriedade, com efeito, é tema central do Regulamento, sendo objeto de um capítulo específico e de 17 artigos [...] entretanto, que este princípio é definido com base no domicílio dos alunos”.

17 “Porque a fazenda não permitia que a gente estudasse, tinha que trabalhar, [...] saí de lá já sabendo alguma coisa que a professora me ensinou, né? Eu saí de lá já fazendo meu nome, aí nesse período, andando, por onde eu passei, não tive oportunidade de estudar [...]” (Raimundo Bernardino Mendes, 2015).

Interessa ainda ressaltar que o mestre contratado – ou para uma escola pública, ou para uma escola privada – nem sempre tinha formação pedagógica, nem mesmo ensino primário completo. Essa informação, vale frisar, foi trazida por entrevistados que trabalharam como professores primários, total de três entre os 27 migrantes inquiridos. Ainda que dessa afirmação não decorra que a realidade fosse a mesma em toda a região do Sertão Norte do Ceará – tampouco no resto desse estado ou do Brasil –, Vieira (2002b, p. 235) aponta alguns indícios da situação do Ceará quando acentua que, em 1963, “mais de 80% dos professores do Estado” eram leigos.¹⁸

Com efeito, além dos relatos dos entrevistados reverberarem esse passado, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, ainda traz sinais de que esse problema permanece sendo grave, sopesando sua persistência na cultura escolar: publicada na década de 1990, essa lei ainda admite como possibilidade de “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 2012, p. 34).

Daí conclui-se que os mestres ou alfabetizadores contratados pelos pais dos estudantes ou pelos municípios, mal passavam das primeiras letras, ou mal finalizavam a escola primária, já podiam repassar seu aprendizado – até mesmo como concursados por seus municípios –, como esclareceu Conceição Lima, de 67 anos (que se deslocou para Sobral na década de 1980), uma das professoras migrantes que entrevistei. Importa dizer que essa senhora, logo que terminou o curso primário (primeiro ao quarto ano) na “Escola Patronato” de sua cidade, Itapipoca, passou num “concurso da prefeitura” e ingressou na rede municipal como alfabetizadora (Maria Conceição Moura de Lima, 2015).

A despeito disso, os obstáculos para o ingresso à escola infantil ou à escola de jovens e adultos, assim como os problemas com a qualificação dos docentes sugeridos na fala de dona Mariana, não constavam na proposição do jornalista do *Correio da Semana*. Há, dessa forma, uma simplificação da situação e um silêncio aberto e intencional, pode-se concluir. Parece que importante mesmo, no papel político assumido pelo jornalista, era a defesa

18 Embora constasse já no Regulamento de 1905: “[...] cabe assinalar que apenas os diplomados pela Escola Normal do Ceará podem ser nomeados professores públicos de instrução primária [...]” (Vieira, 2002c, p. 151).

de um ponto de vista, corroborado por teorias educacionais em voga, imbricadas em sua sugestão. Como analisou Williams (2011, p. 234-235) em relação à função política da propaganda, essa postura sensacionalista criava um espaço de discussão dissociado da realidade dos analfabetos, que não parecia interessar aos ideólogos da educação naqueles anos.¹⁹

Importava que a proposta tivesse eco entre os grupos leitores do *Correio da Semana*, que persuadissem mesmo os mais céticos de que os analfabetos eram “incapazes” intelectualmente e não podiam ser tratados como iguais à população esclarecida, leitora, educada. Consequentemente, precisavam ser definidos com discriminação pelo que representavam de negativo, pelo atraso que causavam à nação e a si próprios. Seria essa, segundo Lobo, a única forma de “obrigar o analfabeto a educar-se”, ou a conscientizar-se da gravidade da situação.

O objetivo era fazer circular esse discurso sem, obviamente, propiciar reflexão sobre seus silêncios e, no avesso, produzir outras lacunas, como advertiu Orlandi (1997, p. 70-78) ao analisar a construção e circulação de discursos. Essas propostas levavam aos leitores do jornal o entendimento de que o país encontraria solução para seus problemas educacionais – ou sua “redenção final” nesse campo, como defende o jornalista – através da radicalização das políticas de alfabetização de adultos.

Desse modo, o artigo carregava a concepção de que o analfabeto era *persona non grata* e era responsável não apenas pela sua não formação escolar mas pelo fato do país não ter ainda atingido seu desenvolvimento pleno – como sublinhou o colunista: “um país culto, composto de cidadãos alfabetizados, que saibam enfrentar todo e qualquer problema”, “só poderá guindar-se a grandes alturas”. É interessante perceber a matriz explicativa dessa declaração, em desfavor dos “analfabetos”, baseada numa matemática do mais forte que propôs segregar severamente a sociedade brasileira em escolarizados e não escolarizados. Alvitrava-se, assim, discipliná-los e puni-los de forma imperativa e exemplar.

Paiva (1987a, 1987b) realizou um apanhado dos ideários político-educacionais que circularam no Brasil entre 1946 e 1958, intervalo que compreende a publicação do artigo do *Correio da Semana*, e entre 1958

19 Vieira (2002b, p. 237) enfatiza: “Com a maioria de sua população (cerca de 70%) de origem rural, o Ceará de então é um retrato de miséria e das precárias condições de vida. A escola pouco representa para uma população apartada de quaisquer benefícios [...]”.

e 1964, período da infância, adolescência e juventude de dona Mariana, que abrange suas tentativas de aprendizagem escolar já na cidade de Sobral. É interessante perceber que os dois períodos expressam estágios políticos distintos e que, entre um governo e outro, as campanhas educacionais adequavam-se aos interesses vigentes.²⁰ No entanto, as ideias de “democratização”, “desenvolvimento” e “modernização” do Brasil estiveram no centro das preocupações políticas desse momento, materializadas ora nas iniciativas de diminuição do alto índice de analfabetismo adulto e infantil (nomeadamente na zona rural, onde era maior), ora na manutenção desse quadro, sempre de forma a garantir a permanência dos grupos dominantes no poder.

Ao citar Lourenço Filho, um dos teóricos da educação de jovens e adultos da época, Paiva esclarece o que pode ser considerado como a matriz teórica de Bueno Lobo:²¹

A idéia central do diretor da Campanha é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal ‘que não pode estar ao corrente da vida nacional’ [...]. O analfabeto padeceria de ‘minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo.’ (Paiva, 1987a, p. 184).

Como é possível perceber, Lourenço Filho,²² que dirigiu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)²³ entre 1947 e 1950, não poupou esforços para esclarecer a população brasileira do quão inábeis no sentido “econômico, político e jurídico” eram os analfabetos, que, dessa forma, sequer adequavam-se ao exercício do trabalho sem causar preocupações às autoridades. Portanto, os analfabetos representavam um elemento

20 Esse paradoxo é analisado por Paiva (1987a, p. 181-183).

21 Bueno Lobo era um pseudônimo adotado pelo jornalista do *Correio da Semana*.

22 Lourenço Filho (1897-1970) encontra-se entre “os pioneiros do chamado escola-novismo”, juntamente com “Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Antonio Carneiro Leão (1887-1966) e Francisco Campos (1891-1968)” (Veiga, 2007, p. 256).

23 “A CEAA foi consequência da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que aparece no Decreto nº. 19.513 de 1945 – que destinava a importância de 25% por cento dos recursos à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos” (Costa, 2010, p. 4).

extemporâneo, à margem da “vida nacional”, indesejável a um país que tentava atingir metas nacionais²⁴ e internacionais²⁵ de escolarização. Externados sem reservas, esses ideários certamente suscitaram entendimentos como o do jornalista e como o de Mariana.

Lourenço Filho, como ressaltou Paiva (1987a), empenhou-se por justificar e garantir a alfabetização forçosa de jovens e adultos, com base no argumento central de que os analfabetos não podiam ser responsabilizados por seus atos e, assim sendo, não podiam ter maioria política ou independência de nenhuma forma. Não obstante, o diretor da CEEA deparou-se, *grosso modo*, com duas frentes de trabalho que permearam esse contexto político-educacional e social: a primeira composta por teóricos que fizeram a crítica a essa perspectiva e que se opuseram à visão sectária da campanha,²⁶ e a segunda formada por educadores que claramente se ergueram em defesa da intransigência e da discriminação dos analfabetos. Paiva apresenta Rudolfer como uma defensora dessa intolerância e sublinha sua perspectiva: “A campanha seria um meio de oferecer oportunidade aos analfabetos para saírem do marginalismo, seria também um meio de livrar os alfabetizados de terem que suportar esses ‘párias dependentes’” (Paiva, 1987a, p. 185).

Desse modo, à Campanha “organizada e dirigida por Lourenço Filho” somaram-se, durante os anos de 1950, “mais duas outras campanhas, a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e (a) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958)” (Veiga, 2007, p. 306). Por conseguinte, na década de 1960, o debate sobre educação de jovens e adultos arraigou-se e tomou novas orientações, com a atuação, por exemplo, do “Movimento de Educação de Base (MEB)”²⁷ ligado a “setores da Igreja [Católica] progres-

24 No plano interno, a campanha do CEEA “acnava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul [...]” (Paiva, 1987a, p. 178).

25 No plano externo, “a CEEA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da Unesco em favor da educação popular” (Paiva, 1987a, p. 178).

26 “A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Ceará é [teve] uma expressão local do movimento [...] em prol da erradicação do analfabetismo [...]. A partir de 1954, passa a enfrentar [...] acusação de haver se transformado em ‘fabrica de eleitores’” (Vieira, 2002b, p. 239).

27 Sobre o MEB e o método Paulo Freire na alfabetização de camponeses em municípios da região norte do Ceará, ver a pesquisa de Bezerra (2008). Alguns migrantes entrevistados para esta pesquisa recordaram-se apenas da atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967.

sista”, e outras proposições populares²⁸ como a de Paulo Freire,²⁹ que fizeram efervescer o contexto educacional.

Aos resultados não satisfatórios das campanhas se sobreporiam reflexões que denunciavam as condições de risco das escolas, dos professores e dos analfabetos, as possibilidades culturais que distanciavam as populações das zonas urbanas e as das zonas rurais, e ainda as dificuldades dos trabalhadores de todas as idades que não estudaram em razão de sua condição de trabalhadores. Sobretudo, observou-se a “valorização do Analfabeto como homem capaz e produtivo” (Paiva, 1987b, p. 243-244), e não o contrário, sua desvalorização, mesmo como trabalhador, como propuseram os reformistas à frente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Conclusão

As propostas educacionais – do âmbito governamental e de outros segmentos políticos e sociais – com que dona Mariana se deparou sucessivamente enquanto buscava superar suas dificuldades ajudam a compreender os motivos de seu desapontamento com a escola. Vale lembrar que as tentativas de se manter em uma escola eram concomitantes à necessidade de assegurar sua sobrevivência e a de sua família nas feiras de Sobral, onde trabalhava como comerciante e costureira. É possível presumir que a essa altura ela ainda carregasse consigo a certeza de que seu desempenho profissional seria mais satisfatório se soubesse ler, escrever, contar e expressar-se de modo mais eloquente com seu público – a isso soma-se a possibilidade divulgada nas campanhas educacionais, de que o Brasil poderia ser melhor se não fosse a sua obstrução.

Além disso, ao observar de forma mais sistemática o discurso ardoroso do analista do jornal *Correio da Semana*, que conflagra a punição impiedosa aos iletrados, até mesmo defendendo a privação de seus direitos de propriedade, pode-se pensar que sua proposta de uma “ditadura escolar” prejudicaria mais os patrões, proprietários de terras da época, do que os moradores sem

28 “[...] o pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influência exerceu sobre os profissionais da educação em geral, consolidando a reintrodução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década [de 1960]” (Paiva, 1987b, p. 251).

29 “Em 1964, o Ministério da Educação e Cultura instituiu o Programa Nacional de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire” (Veiga, 2007, p. 306-307); a proposta de alfabetização de trabalhadores desenvolvida pelo educador pernambucano ficou conhecida como “método Paulo Freire”.

posses do sertão. É importante não simplificar essa conjuntura tão prolífera de reflexões ambíguas, assim como os diferentes contextos em que viveram Mariana, Conceição, Neusa e Raimundo, entre outros entrevistados refletidos neste artigo de forma menos direta. Como forma de sanar os problemas de toda ordem vivenciados nos lugares onde nasceram, ou na tentativa de fugir deles, esses camponeses deslocaram-se para a cidade de Sobral, onde se depararam com outras dificuldades, e, assim, confrontaram as requisições educacionais urbanas com suas experiências e necessidades cotidianas.

Referências

ADRIÃO, Maria Antonia Veiga. “Pra botar os filhos no colégio”: educação escolar na perspectiva de um migrante. *Cadernos do Ceom*, Chapecó, v. 29, n. 44, p. 87-95, jun. 2016.

BEZERRA, Viviane Prado. Caminhar lado a lado: escolarização, evangelização e promoção humana no MEB. In: _____. “Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós isiste nu mundo”: O MEB e o Dia do Senhor em Sobral (1960-1980). Dissertação (Mestrado em História) – UFC, Fortaleza, CE, 2008. p. 64-131.

BRASIL. Título VI: Dos profissionais da educação. In: _____. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Edições Câmara/Câmara dos Deputados, 2012. p. 34. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_7ed.pdf?sequence=9f>. Acesso em: 8 maio 2016.

CERUTTI, Simona. A construção das categorias sociais. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos*: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998. p. 233-242.

CONTEL, Fabio Betioli. As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990). *Terra Brasilis*: Revista Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 3, 2014 p. 7. Disponível em: <<https://terrabrasilis.revues.org/990>>. Acesso em: 31 maio 2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. Lourenço Filho e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no Estado do Espírito Santo em 1947. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT05-6921--Int.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. Alfabetização das Pessoas de 5 anos e mais por sexo e situação do domicílio segundo grupos de idade. In: _____. *Censo demográfico de 1960*: Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 1961a. p. 16-17. Disponível em: <<http://>

biblioteca. ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t4_ce.pdf.> Acesso em: 9 jul. 2013.

_____. Pessoas presentes, de 5 anos e mais, por sexo e grupos de idades, segundo a instrução. In: _____. *Censo demográfico (1º de julho de 1950): estado do Ceará – seleção dos principais dados*. Rio de Janeiro: IBGE, 1951. p. V; 7. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_ce.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

_____. População: resultados segundo as zonas fisiográficas e os municípios. In: _____. *Censo demográfico de 1960: Ceará*. Rio de Janeiro: IBGE, 1961b. p. 79-80. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t4_ce.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

JUSTIFICATIVA apresentada pelo Prefeito Municipal de Sobral – Joaquim Barreto Lima ao Exmo. Sr. Ministro do Planejamento para aplicação do Fundo de Participação dos Municípios. *Correio da Semana*, Sobral, ano 54, n. 47, p. 4, mar. 1972.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 79-103, jan./jun. 2001.

LOBO, Bueno. Alfabetização de adultos. *Correio da Semana*, Sobral, ano 32, n. 96, p. 2, mar. 1950.

MENEZES, Marilda Aparecida de. Itinerários migratórios e trajetórias sociais. In: _____. *Redes e enredos nas trilhas dos migrantes: um estudo de famílias de camponeses-migrantes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; João Pessoa: EDUFPB, 2002. p. 45-86.

O GRAU de instrução do povo brasileiro. *Correio da Semana*, Sobral, ano 32, n. 83, p. 4, 1º fev. 1950.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncio, sujeito, história: significando nas margens. In: _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 63-96.

PAIVA, Vanilda Pereira. O período 1946/1958: primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional. In: _____. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987a. p. 175-202.

_____. O período 1958/1964: novas idéias em matéria de educação de adultos. In: _____. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987b. p. 203-258.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 9-36, jan./jun. 2001.

SANTANA, Charles D'Almeida. Quarta parte: Estudantes urbanos. In: _____. *Linguagens urbanas, memórias da cidade: vivências e imagens da Salvador de migrantes*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 147-183.

THOMPSON, E. P. Introdução: costumes e cultura. In: _____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-24.

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil (1889-1971). In: _____. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 237-322.

VIEIRA, Sofia Lerche. _____. Das idéias de reforma à reforma das idéias: educação no Estado getulista. In: _____. *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002a. p. 165-205.

_____. Democracia populista: ambigüidades do projeto educativo. In: _____. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002b. p. 209-252.

_____. Retomada de idéias reformistas: nasce uma educação republicana. In: _____. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002c. p.125-162.

WILLIAMS, Raymond. Publicidade: o sistema mágico. In: _____. *Cultura e materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 231-266.

Fontes orais

LIMA, Maria Conceição Moura de [67 anos]. [jan. 2015]. Entrevistadora: Maria Antonia Veiga Adrião. Sobral, 30 jan. 2015.

MENDES, Raimundo Bernardino [61 anos]. [jan. 2015]. Entrevistadora: Maria Antonia Veiga Adrião. Sobral, 8 jan. 2015.

SILVA, Neusa Ripardo da [78 anos]. [set. 2013]. Entrevistadora: Maria Antonia Veiga Adrião. Sobral, 12 set. 2013.

SOUSA, Mariana Ximenes de Melo [73 anos]. [jun. 2014]. Entrevistadora: Maria Antonia Veiga Adrião. Sobral, 17 jun. 2014.

Resumo: Neste artigo, analiso a educação escolar com base nas narrativas orais de homens e mulheres idosos que emigraram do sertão para a cidade de Sobral (CE) entre as décadas de 1950 e 1980 e que foram inquiridos para uma pesquisa de doutorado. Procuo perceber essa questão como parte do contexto político-educacional que introduziu a escolarização nas práticas cotidianas dos trabalhadores do campo e da cidade no período em estudo. Alguns relataram que se deslocaram para estudar, outros para inserir os filhos na escola. Conclui-se, desse modo, que os entrevistados sentiram-se atingidos pelas campanhas de educação de jovens e adultos que ressoaram através de veículos de comunicação como o jornal, outra fonte importante para a investigação, além das cobranças que lhes chegaram vindas do campo do trabalho.

Palavras-chave: história oral, migração, escolarização, política educacional.

The school in the narratives of migrants

Abstract: This article presents an analysis of school education based on the oral narratives of elderly men and women who emigrated from the backlands to the city of Sobral (CE) between the decades of 1950 and 1980 and who were participants in a doctoral research. The purpose is to understand schooling as part of the educational and political context which introduced education in the daily practices of the field workers and in the city during the period above mentioned. Some participants reported that they had moved in order to study, others, to provide schooling for their children. It is possible to conclude, therefore, that the respondents were affected by the campaigns of adult and youth education that resonated through media, such as the newspaper, another important source for this research, besides the demands that were imposed to them by the work environment.

Keywords: oral history, migration, schooling, educational policies.

Recebido em 27/01/2016

Aprovado em 19/05/2016