

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ARTE DE PENSAR POR ALTERNATIVAS

Luiz Gonzaga Gonçalves – UFPB

Palavras iniciais: cinco décadas e os horizontes de ação política e educacional

Pretendemos revisitar algumas intuições políticas e educacionais vividas pelos movimentos sociais e populares, especialmente pelo MCP, que antecederam à Ditadura militar no Brasil. A convicção é a de que os militares e seus aliados ceifaram as iniciativas dos movimentos em direção à cultura popular, antes que estas pudessem amadurecer uma produção de saberes inovadores. Tal produção de saberes entrelaçava a pesquisa no fazer educacional a serviço dos adultos. Como um reconhecimento ao que se produziu nas décadas de 1950 e 1960, este estudo retoma, brevemente, e visa atualizar fios, pistas de investigação anteriores, que nos levam em direção à cultura popular, no que ela conserva de mais instigante dos saberes dos povos tradicionais do Brasil. Esses saberes expressam, fartamente, o que no passado e no presente estamos definindo como modalidades de pensar e de agir por alternativas. Para isso, empreendemos este estudo com características indiciárias, incorporando aportes bibliográficos, e recortes biográficos, com destaque para contribuições de base empírica. Pensar por alternativas, neste estudo, é saber aguardar o que já está mentalmente esboçado; é ter elementos para fazer surgir oportunidades de sobrevivência em cenários adversos, é conquistar meios de orientação para completar percursos, é conquistar postos de trabalho, é saber fazer descobertas científicas, entre outras iniciativas.

Adentramos um tempo que corresponde a cinco décadas de plena atividade dos movimentos sociais e populares, que antecederam ao golpe militar de 1964. Pretendemos exercitar diferentes aproximações com aquele período extraordinário, prenhe de mudanças de perspectiva. Evidentemente, não se trata, aqui, de seguir caminhos antigos, ou de saudosismo; oportuno é garimpar elaborações não suficientemente desenvolvidas ou testadas. Os limites arbitrariamente a elas impostos, ou as limitações históricas ainda presentes cobram, de nossa parte, alguma ousadia.

Talvez, esse passado recente ainda pode nos ensinar coisas preciosas e altamente necessárias, por exemplo: aprofundar as aproximações e as trocas com os sujeitos dos meios populares, considerando aquilo que orienta seus modos de existir. Aqueles

intelectuais, educadores¹ e artistas, tudo indica, tiveram tempo apenas para fazer emergir desafios maiores do que aquilo que parecia estar ao alcance de sua intervenção consciente, subitamente reprimida pela truculência militar. Em vista daqueles impedimentos, este artigo se apresenta como parte do resultado do cruzamento de pesquisas e inquietações que, sem dúvida alguma, são devedoras especialmente dos esforços e iniciativas do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP).

Há uma inversão que evidencia a fecundidade e, certamente, parte da “periculosidade” identificada no MCP: no artigo 23º do seu Estatuto², a primeira das 10 divisões do Departamento de formação cultural era a da pesquisa da cultura popular; somente depois vinha a divisão do ensino e as oito demais divisões. Se as certezas e os procedimentos de ensino, ancorados nas ideias dominantes daquele tempo, não eram mais o bastante, restava a pesquisa como oportunidade primeira para inventariar novas orientações, novos conteúdos, tendo em vista toda uma insatisfação com o que dizia respeito aos lugares destinados à cultura popular.

Como bem alertou Aurenice Cardoso (FÁVERO, 1983: 162-63; BRANDÃO, 1981, p. 12), especialmente no que dizia respeito a se aproximar dos saberes das comunidades visitadas, não se tratava de uma pesquisa de “alto rigor científico”; não havia a preocupação de testar alguma hipótese. Havia um sentido muito mais exploratório, de modo a permitir aos educadores e aos alfabetizados uma oportunidade única, quanto a verem em conjunto os traços mais incidentes de um modo de existir, de trabalhar e de tecer relações humano-sociais. Aos intelectuais e educadores era oferecida uma oportunidade inédita de relacionarem explicitamente investigação e ação cultural alfabetizadora e, possivelmente, tentarem entender a si mesmos, enquanto educadores em ato, em uma sociedade desigualmente constituída.

A construção do chamado “Sistema Paulo Freire” se aproxima ao que, neste texto, entendemos como pensar e agir por alternativas. Nesse tipo de abordagem, tão antigo quanto a humanidade, o trabalho exploratório dos educadores e educandos é o que vai definir as linhas de continuidade ou descontinuidades em torno da proposta dos círculos de cultura³. O que já se tinha era o jeito de caminhar. Não estavam definidos previamente os eixos temáticos considerados válidos, por educandos e educadores, quando se tratava de

¹ Todas as vezes que utilizarmos expressões genéricas, como no caso acima, referindo-nos a educadores, estamos pensando diretamente em educadoras educadores.

² Ver na íntegra o Estatuto: http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf. Acesso em 17/03/2013.

³ O próprio termo círculo de cultura já era uma alternativa ao que seria uma atividade de aula convencional, onde o professor é tido como aquele que detém a condução do processo e os conteúdos que serão explorados.

empreender os processos de leitura do mundo, de exercício da escrita e de fortalecimento das ações coletivas.

Parte dos intelectuais e educadores daquela década era, certamente, de origem popular. O espaço novo que abriam e ocupavam na sociedade, como prestadores de serviço no campo do saber, e da expressão artística, prometia a eles uma possibilidade inigualável. A eles um reencontro com suas origens culturais, sem precisar necessariamente negá-las, ou reduzi-las à pura fragmentação, diante do saber sistematizado, veiculado principalmente pelos aparatos escolares.

É provável que esse tenha sido um dos grandes golpes impostos pela Ditadura Militar e aliados contra os movimentos sociais e populares daquele tempo. As conquistas mais importantes naquele âmbito de problematização e elaboração estavam apenas começando; as dinâmicas de autocrítica e de questionamento não tiveram tempo de se consolidarem. Com a dispersão imposta, com o aumento do número de exilados, os movimentos sociais e populares foram sendo retomados, ao longo da Ditadura Militar, como formas de resistência, sem que os achados mais importantes daquele período pudessem ter sido exaustivamente examinados e reinventados.

Os mundos orientadores do educador e do educando marcados pela diferença

Levando a sério o que Paulo Freire escreveu nas primeiras páginas do “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992), vemos que, este que era um dos destacados membros do MCP do Recife, alguns anos antes, já vinha exercitando a pesquisa informal, para conhecer, de forma mais densa, os sujeitos com os quais se relacionava em sua ação educacional no SESI. Ao mesmo tempo, ele cultivava uma autocrítica interessante, que abria horizontes para um novo fazer pedagógico. Foi capaz de reconhecer, na sua atuação de educador e coordenador educacional, a necessidade de uma passagem: “repetindo o caminho tradicional do discurso *sobre*, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema *com* os participantes” (FREIRE, 1992: 24) (grifos do autor).

Com o exercício de autocrítica e da crítica, Freire (Ibid. 24) descortinou horizontes promissores, ao admitir que, por alguns anos, trabalhava dentro da perspectiva educacional tradicional, ou seja: “apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu quase sempre partia do meu mundo, sem mais

explicação, como se ele devesse ser o “sul”⁴ que os orientasse”. Mesmo sendo compreensível que o chamado “meu mundo” orientador, por Freire, não estivesse a serviço da ordem instituída desigualmente, mas representando o legado das orientações socialmente produzidas para contestar as desigualdades, ainda assim, o educador julgava questionável supor que sua palavra, seus temas escolhidos, sua leitura de mundo, em si mesmas, tivessem o poder de orientar os trabalhadores, com os quais trabalhava, para agregá-los em torno do que o educador considerava mais significativo.

Essas considerações, por trás da aparente simplicidade, deixam uma certeza, e uma questão ainda a aprofundar. A certeza é a de que o educador pernambucano aprendeu a relativizar o alcance, mais ou menos direto da capacidade aglutinadora do pensamento progressista e emancipador, quanto a incorporar as aspirações e as elaborações dos trabalhadores secularmente expropriados, brasileiros, e latino-americanos. A questão em aberto era identificar caminhos por onde averiguar, com profundidade, o que existia de promissor, e o que existia de limitador nas elaborações populares mais características. Conforme as palavras de Freire (1992: 24): “(...) ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava (...)”.

O autor admitia um aprendizado longo, difícil e sofrido, mas o alcance aí encerrado ainda nos desafia. O reconhecimento da diferença entre as bases do pensamento do educador letrado e a do trabalhador pouco escolarizado produz um desencontro para situar possibilidades e limites de um entendimento. Nesse impasse, fica difícil negar que o desencontro de visões de mundo e os modos de agir são fruto de uma produção histórica de grandes desigualdades, quanto ao acesso aos saberes, aos bens e recursos socialmente produzidos. Ou seja, Freire (ibid. 24) via impor sobre si a necessidade de estar familiarizado com a leitura de mundo dos trabalhadores, acrescentando, então, o seguinte passo em direção ao outro: “seria possível discutir minha leitura de mundo que, igualmente, guarda e se funda num outro tipo de saber”.

Estaria Paulo Freire, nos meados do século XX, lavrando sozinho, entre os intelectuais, na direção de identificar os diferentes, porque desiguais, enquanto exercitavam tipos de acesso aos saberes e bens que circulavam por esse imenso país? Pelo menos dois grandes exemplos, daquele período: um da historiografia, outro da literatura,

⁴ Paulo Freire fala do sul como orientação para nós, ao invés do norte, já que estamos no hemisfério sul. Não tem sentido, no plano geográfico, muito menos no plano das ideias, ficar de costas para o sul, buscando uma orientação para o norte, como quando, ingenuamente, falamos daqui de onde estamos em nortear algo.

evidenciaram, a seu modo, um encontro palpável com os portadores de diferenças e desigualdades. O que foi identificado deixou resultados notórios, ainda não esgotados, pelo seu rebatimento nas relações do saber fazer e do saber aprender, entranhadas na cultura dos não escolarizados de nosso país.

Quanto à historiografia, em “Monções” (HOLANDA, 1990), “Caminhos e Fronteiras” (HOLANDA, 1994) e Extremo Oeste (HOLANDA, 1986) há uma identificação de Sérgio Buarque de Holanda com os estudos da micro história e do paradigma indiciário (FREITAS 1999). Os mencionados estudos dedicavam-se aos documentos que dão notícias da ocupação do Planalto de Piratininga, descrevendo as relações fundamentais, as trocas que os portugueses estabeleciam com os nativos daquela terra, tendo em vista seus objetivos. Os colonizadores obrigavam-se a abandonar muitos de seus apegos, aparatos e conforto, apartados que estavam, pela Serra do Mar, da infraestrutura implantada nas zonas litorâneas. No litoral a tendência era consolidar um modelo mais estável e costumeiro de ocupação, mais afeito à influência dos costumes e técnicas importados da tradição portuguesa.

Os portugueses, demonstrando desprendimento de seus hábitos e técnicas fora de lugar, aprenderam a ocupar, com êxito, os espaços inóspitos das florestas e dos territórios, onde pretendiam estender seus negócios e consolidar todo tipo de exploração e coleta de bens e recursos considerados valiosos.

No caso da literatura, refiro-me a João Guimarães Rosa, inclusive citado por Freire em “Pedagogia do oprimido” (1981: 123), como um exemplo, por excelência, entre outros, de como um intelectual letrado consegue captar, com êxito, a estrutura do pensamento da população rural do Norte de Minas Gerais. Com minucioso trabalho de campo, Rosa, especialmente em Grande Sertão Veredas (1979), recriará circunstâncias de vida, modos de orientação e de ação dos sertanejos do Norte de Minas Gerais, capazes de revelar elaborações sutis de apropriação dos recursos da natureza, e de revelar tipos intensos de relações humano-sociais possíveis, em espaços distantes dos centros urbanos e dos bens e recursos técnicos que gravitavam ao seu redor.

Muitos dos saberes incorporado pelos sertanejos, do Norte de Minas Gerais, reviviam as heranças adquiridas pelos portugueses, junto aos primeiros habitantes desta terra, evidenciando versatilidade em seus deslocamentos por territórios inóspitos, como bem demonstrou Holanda. Rosa, por sua vez, descreveu como os sertanejos conservavam uma capacidade de orientar-se com os sinais celestes, como transpunham grandes distâncias com a memorização de detalhes topográficos, como eram, da mesma forma,

exitosos quanto a identificar medicamentos valiosos, dispersos na flora local; como localizavam água, como adquiriam comida, graças à capacidade de observação e de atenção bastante treinadas.⁵

Se os colonizadores trouxeram uma evidente superioridade em aparatos técnicos e científicos, em grande parte tensionada no sentido de “domesticar” os recursos naturais, tinham muito a aprender, no sentido de saber servir-se do que a natureza era pródiga em oferecer a grupos humanos que sabiam viver sobriamente. Nesse contraste, Florestan Fernandes (PEREIRA e FORACCHI, 1966:192) em estudo sobre os tupinambás, que ocupavam a costa brasileira e, com certeza, não restrita a este povo, esclarecia: para eles "os principais elementos da cultura (...) eram o corpo humano e as invenções que possibilitavam a exploração estratégica de suas imensas potencialidades adaptativas". Saber servir-se, preferencialmente das oportunidades oferecidas pela natureza, dependia, para os tupinambás, de executar com grande habilidade a conexão mãos e cérebro, reinventando, a cada momento, os seus instrumentos técnicos e meios necessários para que estivessem previamente disponíveis, a fim de triunfar diante das adversidades, servindo-se das alternativas mais favoráveis ao seu dispor.

Talvez possamos cogitar que coube a Paulo Freire e a Guimarães Rosa, pelo apreço profundo aos saberes populares, deixar-nos este legado de aproximações com o que há de mais intuitivo e inteligente na cultura popular. Cabe-nos ter a consciência de que isso nos remete aos saberes recorrentes dos povos tradicionais deste país. Evidentemente, não se trata de abrir mão das produções de conhecimento socialmente mais desenvolvidas na contemporaneidade. Ainda assim, continuaremos em desvantagem, no contexto global, se não incorporarmos ativamente esse legado, limpidamente desenhado por Sérgio Buarque de Holanda, externado com maestria por João Guimarães Rosa, incorporado como base para a ação pedagógica por Paulo Freire. São sínteses do que há de cultivado no universo dos saberes originais dos povos do Brasil e, da mesma forma, dos povos da América Latina.

Os povos indígenas e os sertanejos como mestres na arte de pensar por alternativas

Um problema se coloca, quando miramos essas trilhas, nem sempre perseguidas por pesquisadores. Os saberes, inventariados minuciosamente por Holanda e Rosa, destacados

⁵ É de se lamentar que nossos livros didáticos, especialmente para os adultos, não considerem relevantes esses tipos de expressão de saber, pelos modos como a inteligência humana aí é testada.

por Freire, apesar de expressivos em nosso passado cultural, não ganham visibilidade facilmente, temos dificuldade para nomeá-los adequadamente. O fato é que esses saberes não se impõem, apesar de estarem dispersos em nós, graças ao nosso passado comum, apesar de estarem ao alcance das mãos de nossa população rural e urbana menos escolarizada. Não aprendemos a cultivá-los de forma consciente, esses saberes não têm contornos nítidos em nossas sistematizações, tampouco ocupam nossos espaços formativos regulares.

Sumariamente: as disposições humanas aptas a lidarem com situações instáveis correspondem ao que estamos denominando como “formas de pensar por alternativas”. Nesse modo de ação, o interesse principal é captar continuidades ou discontinuidades em determinado fenômeno focalizado. Isso corresponde a formas distintas de pensar do que aprendemos na escola, especialmente quando esta nos incita a pensar por conceitos e categorias. Na escola aprendemos, predominantemente, a considerar diferenciações traçadas e consolidadas previamente, quando estas servem de crivo a uma prática prevista para ser efetivada em contextos mais estáveis, de acordo com o auxílio e a previsão de cálculos, medidas, ou de domínios de saberes mais estável.

Os povos indígenas, devido ao modelo de pensar e de agir por alternativas, não se adaptavam às atividades laborais como as que se davam, por exemplo, nos canaviais dos colonizadores. Eles resistiam às atividades que eram regidas pela lógica da regularidade forçada, da vigilância e da fiscalização de outros. Sua versatilidade se chocava com as noções de ordem, de constância e de exatidão, impostas pelo colonizador europeu (HOLANDA, 1987: 17). De modo especial, a caça, a pesca e a coleta, no seu modo de vida, aberto ao que a floresta e os rios ofereciam, faziam dos primeiros habitantes do país e, por decorrência, dos aventureiros paulistas, o que Edgar Morin (1991: 61; 60) dizia dos nossos ancestrais: “intérpretes de um grande número de estímulos sensoriais ambíguos e fracos, que passam a constituir sinais, indicações, mensagens”.

Konner, antropólogo, citado por Richard Leakey e Roger Lewin (1996: 106), viu de perto como isso acontecia na prática, quando acompanhou um dos !kung, povo que vive da caça e da coleta, ao Norte de Botswana. Naquela circunstância, o caçador rastreava antílopes Kudu. Como a caçada se mostrava improdutiva, voltaram ao acampamento: “no caminho encontraram o rasto de uma gemsbok [gazela] (*Orix Capensis*) e o !kung achou que era o que deixara naquela manhã. Seguiram a pista durante quase 20 minutos, quando, de repente, o !kung abandonou a caçada, dizendo que de fato aquele animal havia passado

por ali na noite anterior e não de manhã” (op. cit., 106). O antropólogo não se conformava com o fato de ter visto o que o caçador viu e não entender como ele havia tomado aquela decisão. Diante do pedido de explicação de Konner:

o !kung apontou para um rasto de rato sobreposto a um dos rastos do gemsbok (*orix capensis*), afirmando que, como o rato é um animal noturno, ele só poderia ter deixado a sua marca em cima do rasto do antílope se o animal maior tivesse deixado seus rastos algum tempo antes, na noite anterior. Simples. (ibid. 106)

De acordo com Gonçalves (2003: 95):

tomar decisões a partir da escolha de alternativas evoca, portanto, experiências muito antigas na trajetória humana. Quanto à preocupação com o que entendemos como busca do “real” ou da “verdade”, isto é desconhecido até o advento das conquistas da civilização e dos processos de sistematização do conhecimento. Ao invés de buscar algo correspondente à verdade, nossa experiência mais remota nos dotou de diversos meios para poder decidir e projetar as melhores alternativas de ação. Assim, o pensamento humano, por muitos milênios, dependeu das astúcias da inteligência, para acompanhar o movimento da vida, para decifrar seus ritmos multivariados de crescimento, de decadência e de morte e, ao mesmo tempo, das manifestações de suas complexas combinações internas.

Holanda (1994) adverte que a observação e o bom senso estariam na origem, por exemplo, da descoberta feita pelos nossos povos tradicionais, a respeito dos medicamentos fitoterápicos, contra os efeitos de picadas de animais peçonhentos. Um de seus pontos de partida era o de que "a virulência do veneno da cobra só podia ser combatida com meios igualmente enérgicos - ao menos na aparência - e se possível com a própria cobra, causa do mal" (ibid., 110). Assim, uma das alternativas na luta contra o veneno dos ofídios era encontrar plantas que, em seu aspecto exterior, pudessem evocar, pela forma e/ou pela cor, a figura de uma serpente. Desenvolveu-se uma percepção que não separa as coisas; prefere vê-las entrelaçadas, até mesmo em seu antagonismo. Nessa direção, pergunta Holanda (ibid., 111): "não é na raiz da mandioca, no milagroso carimã⁶, que se vai buscar remédio para combater o veneno que na mesma raiz se encerra?".

Dennis Werner (1997: 34) ajuda a pensar que nossas experiências, voltadas para adquirir saber, perdidas no tempo, estavam mais interessadas em comparar hipóteses entre si, como acontece na arte de pensar por alternativas. É recentíssima a decisão de comparar dados coligidos com hipóteses. Consideremos que, entre os povos indígenas, os dados

⁶ Carimã: *s m+f (tupi karimã)* (...). 2 Mandioca, amolecida por fermentação na água, com que se fazem bolos. (...) Ver: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/carima%20_924226.html.

acumulados mentalmente caminhavam rentes à perícia para levantar hipóteses produzidas por olhos bastante treinados para isso. Buarque de Holanda (1994: 68-69) ratifica isso, com um importante depoimento de Thomas Whiffen, quando este percorria certa floresta, um caçador indígena

lhe declarou, após rápido exame das árvores e do solo, que quando o sol se achara em determinada posição - isto é, aproximadamente meia hora antes - tinham passado sete homens carregando uma anta, morta em sítio apartado. Em seguida apanhou uma folha, onde se podia ver uma pequena mancha de sangue coagulado. O peso demonstrado pela aparência das pegadas dos sete homens indicava que o animal seria uma anta. Que eram sete, provavam-no iniludivelmente os mesmos rastros. O modo de impressão dos dedos dos pés na terra permitia, além disso, verificar que estavam cansados de longa marcha. (...)

No mundo antigo, a medicina hipocrática praticava uma síntese entre a compilação dos casos clínicos mais recorrentes, sem abrir mão da forma de pensar por alternativas. Entendiam os médicos que: as incertezas que rondavam a clínica, quando se estava diante do paciente e das particularidades da enfermidade, não permitiam uma confiança plena nos grandes princípios explicativos prévios, como pretendiam os filósofos, do porte de Platão (JAEGER, 1995; ENTRALGO, 1972; DÉTIENNE, e VERNANT, 2008). É nesse sentido, que diagnóstico (*diagnostikós*) significava conhecer por meio daquilo (sinais) que se observa. Os hipocráticos julgavam inviável submeterem as alternativas em questão aos objetivos, hipóteses e dados genericamente esboçados. O cuidado era não se afastarem da identificação instável das continuidades ou descontinuidades, operadas no funcionamento do organismo humano particular, em processo terapêutico.

A arte de cogitar cenários futuros mais promissores

A disposição para pensar por alternativas, como já acenamos, é algo cultivado não apenas na experiência popular, embora seja no universo da oralidade que tudo tenha sido desencadeado. Um caso recente na pesquisa odontológica implicou na descoberta do Papa cárie⁷. Isso ilustra muito bem o que afirmamos aqui. A odontóloga Sandra Kalil buscava um gel para tratamento de cáries, que tivesse um custo mais barato do que o produto importado. O gel destinava-se a eliminar a broca e o anestésico tradicionais. A pesquisadora encontrou, casualmente, o que procurava, a baixo custo, vendo sua mãe

⁷ Conferir: <http://www.online.unisanta.br/2008/05-10/saude-3.htm>. Acesso em 20/03/2013.

adicionar papaína para amolecer a carne, do almoço. A papaína despontava como a projeção palpável da hipótese traçada, mesmo que identificada no local mais improvável.

Somente num segundo momento, a pesquisadora cuidou de dar um passo, nos trâmites costumeiros da produção científica. A papaína, no laboratório, foi associada a dados acumulados, de forma que a cloramina foi acrescentada ao produto final, para produzir o efeito desejado. Através de um bastonete, as cáries são removidas, quando o gel deve ser acionado no local afetado. Apenas no caso de o local afetado não ser alcançado, ou não haver cavidade para reter o produto há o retorno do uso da broca e do anestésico.

Na década de 1980, no assentamento Baixio, atualmente município de Riachão, na Paraíba, os camponeses entraram em acirrada disputa pela terra, que ocupavam desde muitas décadas, e que acabou sob o domínio de uma família de fazendeiros de Araruna. Uma das armas mais poderosas dos camponeses era a mobilização eficaz. Quando os jagunços chegavam, a serviço dos fazendeiros, às vezes acompanhados por homens da polícia, a resistência física dos moradores era sempre expressiva. Para tanto, experimentaram, como instrumento sonoro, de comunicação ágil, um búzio, ou concha marinha⁸, trazido, possivelmente pelos fazendeiros. Ironicamente, até a luta, o sinal sonoro convocava os trabalhadores para as refeições, quando ainda estavam sob as ordens dos patrões. Transformar o sentido de uma coisa em outra, para levar vantagem diante do opositor, é também um modo astucioso de produzir discontinuidades, abrindo fecundas alternativas de ação.

Paulo Freire, em “Cartas à Guiné-Bissau”, destacava a habilidade do comandante, e agrônomo, Amílcar Cabral, aproximando-se do modo de pensar de seus soldados, em sua maioria não alfabetizados. Tratava-se da programação dos passos da luta pela independência daquele país:

em certo momento de sua conversa com os camponeses, no encontro a que se referia o militante, à sombra também de uma árvore, Cabral se levanta, com uma semente de dendê na mão e, escolhendo um sitio adequado, cava o chão e a planta. Depois, olhando os camponeses em volta, lhes diz: “Muita coisa vai acontecer em nosso país, feita por nós, pelo povo da Guiné, antes que a palmeira que nascerá desta semente dê os primeiros frutos”. (Freire, 1978:56)

Há algo inerente a esse modo de pensar e de agir projetando continuidades: em geral, quem o pratica cuida de antecipar mentalmente o cenário provável que espera

⁸ O som do búzio é parecido com o urro de um boi. As particularidades da topografia do território da disputa pareciam ajudar a ampliar o sinal sonoro de alerta.

encontrar, em uma situação futura. Cuidam-se, então, de identificar indícios, no percurso, capazes de demonstrar se aquilo que foi previamente cogitado corresponde ou não aos eventos em curso. Freire (1978: 56) concluiu o relato sobre a luta pela independência da Guiné-Bissau: "Anos depois, disse-me o militante, se fez uma reunião do comitê do PAIGC⁹ daquela região, ao lado da palmeira que dava o seu primeiro cacho."

Verônica Pessoa da Silva (2013), escrevendo sobre a migração na Paraíba, selecionou depoimentos de camponeses com escolarização precária, recompondo aspectos reveladores de suas andanças, quase à deriva. Evidenciou como esses trabalhadores, já idosos, fizeram o balanço do que encontraram no caminho, das alternativas criadas, em condições desfavoráveis, conforme esclareceu Antônio Justino da Silva, 63 anos: "cheguei no Rio de Janeiro feito cabra cega, perdida no meio do tiroteio. (...). Nunca me faltou coragem de lutar e não tinha vergonha de perguntar as coisas. Quando não sabia, ficava espiando, quieto e bem calado. Me fazia de bobo e, aí, ia pegando a manha" (SILVA, 2013: 134). Neste depoimento temos um desenho nítido de como os sujeitos pouco escolarizados aprendem por iniciativa própria: primeiro, a observação atenta; em seguida, as perguntas, quando necessárias, até criarem condições para repetir a ação com algum êxito.

Antônio Justino apresentou as alternativas de trabalho que conquistou, graças a processos de aprendizagens pouco dirigidos, e à abertura ao novo: "trabalhei de servente, de serviços gerais, entreguei jornal, fui jardineiro, entreguei marmitas (...). Só não fiz mesmo foi roubar, isso não. Só numa firma só fiquei 05 (cinco) anos; e lá, até de almoxarife trabalhei" (ibid. p. 134) Esse desempenho versátil, plural, bastante conhecido entre sujeitos pouco escolarizados, ainda está para ser devidamente considerado e valorizado entre estudiosos e educadores. Como defendemos, ao longo deste trabalho, a disposição para lidar com habilidades plurais tem uma matriz antiga em nossa formação multicultural. A partir dela, talvez possamos repensar nossas propostas pedagógicas e didáticas, de modo a torná-las mais afeitas a esses dinamismos populares de inteligência prática, avaliados como eficientes pelo próprio entrevistado.

Antônio Justino apresentou, também, os apuros por ele experimentado no almoxarifado, pela falta de uma escolarização mais resolvida:

o serviço era para anotar os materiais que chegava na obra e eu sem saber nada (...), mas me virei. Anotava as placas do carro que chegava isso era fácil e depois copiava os nomes dos materiais que vinha nos pacotes.

⁹ Partido Africano da Independência da **Guiné** e Cabo Verde.

Dava até certo, mas às vezes me enrolava demais, ficava até de noite para copiar tudo, desenhando letra com letra (...). Vixe, coisa que cansa mais do que serviço pesado. (SILVA, 2013: 134-35)

A partir de Antônio, temos pistas importantes para entender como migrantes rurais, pouco escolarizados, em vista da necessidade de manter o posto de trabalho, sustentam oportunidades quase impossíveis, para sobreviver, nas grandes metrópoles do país. A experiência no almojarifado é reveladora, especialmente por um detalhe: o tempo, para cumprir as tarefas exigidas, podia dilatar-se, pelas dificuldades provocadas pelo baixo nível de escolarização de Antônio; a vantagem dele era exatamente esta: a de poder gerenciar o tempo para a execução da tarefa exigida.

A narrativa de Francisco de Assis Oliveira, 67 anos, segue uma tendência coerente com o que foi narrado por Antônio Justino, inclusive por tratar-se de um migrante rural da Paraíba, que chegou ao Rio de Janeiro, graças a um vínculo de proximidade de origem; mais do que isso, de solidariedade entre migrantes:

saí do interior, da lavoura, para o Rio de Janeiro. Um conhecido arrumou um trabalho de faxineiro, mas foi logo dizendo que tinha que ter leitura. Mas disse assim: ‘Tu não precisa dizer que é analfabeto não, que eles nem tem tempo de reparar em nós. Tu desenrola, né, Chico?’. Fui-me embora, serviço pesado era ali, pegava de sete da manhã, largava bem de sete da noite, sem reclamar. Além de limpeza geral tinha ajudar o porteiro a entregar as notas dos Correios (...). Peguei a manha, já sabia a hora do carro passar, pegava tudo, ia pro quartinho ajeitava tudo, ponta com ponta (...). Os números eu sabia avistar, quando subia era só bater nas portas. Não errava nada. Também de pouco e pouco era as mesmas cartas do mês (...). Outros, só conta de luz e condomínio. Fiquei lá três anos e sete meses e ninguém nunca me reclamou. (...). (SILVA, 2003 139)

Mais uma vez, o pressuposto da disposição para o trabalho era decisivo, da mesma forma, ganhava importância saber observar para pegar a manha, que funcionava como um antídoto ao medo do contato com o mundo letrado. A alternativa proposta para um quase analfabeto era, aparentemente, simples: não se denunciar e aprender a agir. O que vimos na prática bem sucedida foi Francisco de Assis aprendendo a gerenciar o contato com a escrita, num tempo a seu favor. Graças a isso, ele conseguia “avistar” os números e entregar as correspondências dos apartamentos sem erro, sem reclamação.

O terceiro migrante entrevistado, Manoel Santiago, 73 anos, continuou na lógica das continuidades e discontinuidades apresentadas anteriormente:

na minha migração, primeiro o que eu peguei foi cortar cana. Mas já carreguei agave, cortava agave pra o motor, trabalhava em farinhada, mais aí fui tendo que ficar pra vir pra Usina Santa Helena cortar cana. Da

Usina Santa Helena, vim cortar cana em Santa Rita. Achei que o campo era ruim, a gente trabalha que nem escravo (...). O ganho não é certo e o esforço é grande. Quando a usina faliu eu fui trabalhar no Rio de Janeiro, na Barra da Tijuca; fui trabalhar de barqueiro, passando gente de maré, de um lado pra outro (...). (SILVA, 2013: 144)

Nesse pequeno trecho da entrevista, já nos deparamos com Manoel assumindo três frentes de trabalho. Da cana para o agave a diferença é pequena: começava a crescer, quando passou a ser barqueiro na Barra da Tijuca. Em todas essas atividades, sentia-se como escravo, pela dureza do trabalho, ou pela longa jornada de trabalho. Quanto ao modo de aprender, Manoelzinho em nada diferia daquilo que apresentamos anteriormente:

eu não chegava em lugares melhor devido à leitura, mas tudo que botasse pra fazer eu fazia (...). Porque eu, sempre, toda a vida, eu tive um negócio trabalhando na usina, reparando o quê a outra pessoa estava fazendo, porque é muito interessante a pessoa está fazendo uma coisa e a pessoa observar como é que ele está fazendo. Eu olhava, perguntava e ai aprendendo no fazendo mesmo. (...). (SILVA, 2003: 144)

Manoel esclareceu o modo popular de “fazer aprender”, conforme expressão de Oliver Reboul a respeito do que deve operar na ação de ensinar. Aqui, sem a presença do mestre, desponta de dentro para fora um movimento, no qual viver por conta própria um determinado fazer é o caminho para consolidar o aprender.

Esses migrantes e trabalhadores idosos nos surpreendem, como o Aurélio dos Santos (Baiano), com 68 anos, quando analisa: “O que eu conquistei com a migração? Eu conquistei tudo, tudo. (...) O conhecimento da experiência de vida, a experiência de vida. Eu hoje posso dizer que eu sou uma pessoa rica, o que um pobre precisa ter, eu tenho,” (...) (SILVA, 2013:138). O que mais impressiona nos relatos dos migrantes é o fato de que os postos de trabalho conquistados por eles dependeram de mérito pessoal, sem qualquer processo de qualificação, público, ou privado, para além de suas forças e empenho.

Francisco Assis de Oliveira sintetizou seu percurso de trabalho com um sentimento de que, para além de suas forças, poderia ter alcançado uma vida mais estável: “eu andei muito me espremendo em busca do pão de cada dia. Serviço certo mesmo, não tinha não. Tinha dias que eu pensava matutando e me arrependi de não saber as coisas prá pegar um serviço maneiro, melhor de se lutar” (SILVA, 2013: 162). Sua visão a respeito da escola parece admitir um contato passageiro com ela, e uma convicção importante, a de que ele não teria sua vida mudada por ela: (...) “mas a escola é boa quando a gente pode com ela. (...) Mas ela é que não pode com a gente” (ibidem, 62).

Pelos depoimentos dos migrantes, a aprendizagem significativa acontece para eles quando sabem previamente o que alcançar, para, então, aprender o que fazer. Para isso, valorizam a disposição para o trabalho, o talento para aprendizagens pouco dirigidas, a resiliência para reverter dificuldades em oportunidades, capacidade relacional devidamente cultivada. Muitos desses homens e mulheres, pouco escolarizados, estão mais próximos dos processos vivos de elaboração do conhecimento, do que daquilo que é ministrado nas escolas, como fragmentos, ou recortes do conhecimento científico. A efetividade das propostas de alfabetização e de pós-alfabetização que se desdobraram do MCP parece ter origem exatamente no cruzamento da investigação e da pergunta: aquilo que alimenta a produção do conhecimento, fortalece e a ação pedagógica e didática.

Para finalizar: o migrante Manoel vai à escola, em busca da Boa Nova

Aposentado, Manoel (SILVA, 2013: 157-58) vive uma nova aventura, em seu pedaço de terra conquistado: está “começando na escola”. O modo como este homem septuagenário entende seu lugar na escola esclarece como vai comportar-se nela, e, também, como pensa que a escola vai incorporar o que alcançou ao longo da vida:

Eu agora é que estou começando na escola. É, estou começando agora na escola e estou me sentindo à vontade, porque eu já estou dizendo até umas palavrinhas (...). Que às vezes eu me sinto como um menino começando a falar. Um menino que está começando a falar (...). Então, eu tenho fé em Deus de aprender, embora eu não vá aprender as coisas todas, mas pelo menos ler (...). Saber ler para ler o Evangelho. (SILVA, 2013: 157-58)

Em pelo menos um aspecto, Manoelzinho continua fiel à sua história migrante: quer aprender por motivo de interesse prático, “ler o Evangelho”. Depois, com relação à escrita, nos surpreende ao se retratar na escola como um menino, “começando a falar”. É estranho, ele não necessitava aprender a falar, mas a ler e a escrever. Quantos desencontros como este ainda imperam nos espaços escolares da educação de jovens e adultos!

Contrário a isso, um dos passos mais promissores inaugurado pelo MCP, e por seus intelectuais e educadores, foi eleger a pesquisa como uma via direta e continuada para reinventar o fazer educativo. Como os alfabetizados participavam do levantamento dos conteúdos, e dos aspectos políticos e educativos neles envolvidos, os educadores ficavam em condições de perceber como os educandos produziam sua inteligibilidade de mundo. A pesquisa é, de fato, indispensável a quem precisa dar-se conta daquilo que é relevante, mas nem sempre se impõe.

Referências

- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CARDOSO, A. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. FAVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- DÉTIENNE, M. e VERNANT, Jean-Pierre. **Métis** – as astúcias da inteligência. São Paulo, Odisseus, 2008.
- ENTRALGO, Pedro Lain. La Medicina Hipocrática. In. _____, (org.) **História Universal de la Medicina**. Barcelona, Madrid. 1972. Tomo I.
- FERNANDES, F. A educação numa sociedade tribal. In PEREIRA, Luiz e A. M. FORACCHI. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 2ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1966.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1978.
- _____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981
- _____, **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, M. C. A micro história e o conhecimento indiciário: uma trajetória de Ginzburg antecipada em Buarque de Holanda? In. _____ **Da micro história à história das ideias**. (org.) São Paulo. Cortez/USF/IFAN. 1999.
- GONÇALVES, L. G. **Leituras indiciárias e artimanhas do saber**: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. Piracicaba. 2003 (mimeo.)
- HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. 3ª ed. São Paulo. Cia das Letras. 1994.
- _____, **Monções**. 3ª. Ed. São Paulo. Brasiliense. 1990.
- _____, **Raízes do Brasil**. 19ª. Ed. Rio de Janeiro. José Olímpio. 1987.
- _____, **O Extremo Oeste**. São Paulo. Brasiliense. 1986.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo. Martins Fontes. 1995.
- LEAKEY R. e LEWIN Roger. **O povo do lago**. Brasília, UNB, 1996.
- MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa. Europa-América. (1991).
- MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE. **Estatuto**. Recife, 1961.
http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf. Acesso em 17/03/2013.
- ROSA, J. Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 13ª ed. Rio de Janeiro. José Olímpio. 1979.
- SILVA, Verônica Pessoa. **No vai e vem da esperança**: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e aprendizados populares no Nordeste brasileiro. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa. 2013. (mimeog.)
- WERNER, D. **O pensamento de animais e intelectuais**: evolução e epistemologia. Florianópolis. UFSC. 1997.