



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA PESSOA DA SILVA

**NO VAI E VEM DA ESPERANÇA:
UM BALANÇO DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DOS
SABERES E DOS APRENDIZADOS POPULARES NO NORDESTE
BRASILEIRO**

**JOÃO PESSOA
2013**

VERÔNICA PESSOA DA SILVA

**NO VAI E VEM DA ESPERANÇA:
UM BALANÇO DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DOS
SABERES E DOS APRENDIZADOS POPULARES NO NORDESTE
BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ GONZAGA GONÇALVES

**JOÃO PESSOA
2013**

VERÔNICA PESSOA DA SILVA

**NO VAI E VEM DA ESPERANÇA:
UM BALANÇO DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DOS
SABERES E DOS APRENDIZADOS POPULARES NO NORDESTE
BRASILEIRO**

Aprovado em: 27 de Março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Drº. Luiz Gonzaga Gonçalves

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE
Examinador/Presidente

Profº. Drº. Orlandil Lima Moreira

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE
Examinador interno

Profº. Drº. Severino Bezerra da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE
Examinador interno

Profº. Drº. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGH
Examinador externo

Profº. Drº. Ivonaldo Neres Leite

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UERN/PODEDUC
Examinador externo

João Pessoa, Março de 2013.

S586n *Silva, Verônica Pessoa da.*

No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares no Nordeste brasileiro / Verônica Pessoa da Silva.-- João Pessoa, 2013.

200f. : il.

Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Aquisição de saberes. 3.

*Aos migrantes, homens e mulheres, cujos passos marcam o chão e a história deste país, em suas lembranças-memórias, na partilha de suas vidas, que me deram abrigo e deixaram um pouco de si, **DEDICO.***

AGRADECIMENTOS:

Ao chegar até aqui, mediante a constante necessidade de olhar para a frente e ampliar horizontes, contemplo, mais que os feitos do caminho, os aprendizados que fortaleceram as apostas que trago comigo: a fé incansável de que é possível a homens e mulheres viverem com dignidade, em uma sociedade mais fraterna e justa e que, a educação, como compromisso e expressão dos interesses das minorias, tem papel importantíssimo nesse processo.

Igualmente, é oportuno olhar para trás e reconhecer o rosto e a presença daqueles e daquelas que, de alguma forma, incentivaram-nos nesse caminhar. Por isso, agradeço:

Ao **Deus da Vida**, energia que rege o Universo, que firma nossos passos, conduz-nos ao enfrentamento dos desafios em lugares inimagináveis e nos ensina que não somos perfeitos e, por isso, temos que seguir caminhando e aprendendo;

Ao meu orientador, o **Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves**, pela disponibilidade, pela escuta, pela orientação, pelas indicações valiosas e pela presença constante e sempre respeitosa. Para mim, um exemplo de compromisso ético, profissional e de ser humano;

A minha Mãe, **Elisa Daniel Pessoa**, mulher guerreira, espelho, força e inspiração, com cuja coragem afrontou o desconhecido ao migrar para João Pessoa e provar que é possível sonhar e realizar o impossível;

Ao meu companheiro **Arivaldo Sezyshta** que, ao se permitir viver nosso “encantamento”, fincou morada em meu coração e na minha vida. Meu grande incentivador e interlocutor, pela presença constante, ainda quando fisicamente ausente;

A **Clarice Sezyshta**, minha filha, tradução mais perfeita do que é o amor que, ao me questionar sobre o que era o Doutorado, para que servia e se

faltava muito para terminar para a gente poder brincar sem pressa, não me fez esquecer quem sou e que esse processo é uma etapa, uma passagem;

Aos meus 10 irmãos: **Ivaneide, Ivan, Isaías, Irani, Iara, Ivone, Iêda, Inaldo, Ione, Ivete Soares**. Cada um (a), em momentos oportunos e específicos, foi essencial e contribuiu para tornar o Doutorado possível. Ao irmão **Ivo Soares** que nos deixou fisicamente, mas sua presença continua viva e nos marcando com uma imensa saudade;

Ao meu pai, **Júlio Soares da Silva** (*in memoriam*), que, mesmo não tendo frequentado a escola formal que lhe permitisse, aos menos, assinar o nome e que faleceu aos 84 anos, na condição de analfabeto, nunca nos impediu de acreditar nos estudos e na educação. Sua migração abriu caminhos e oportunidades para buscarmos dias melhores;

Ao **SPM Nacional**, representado por **Roberval Freire e José Carlos Pereira**, por me permitir consultar e emprestar seu acervo, bem como pelas conversas instigantes na descoberta da tese;

Aos companheiros do **SPM NE**, pela acolhida, pela problematização do tema de pesquisa, pela indicação dos entrevistados e pela vivência da mística, especialmente ao amigo **Roberto Saraiva**, interlocutor assíduo. Agradeço, igualmente, a **Darcy Lima**, pela contribuição valorosa no trato e na viabilização do acesso ao acervo do **SPM NE**;

Ao **Centro de Estudos Missionários**, na pessoa de **Dirceu Cutti**, pela conversa orientadora e pelo auxílio no levantamento do material sobre a questão migratória;

Ao **Pe. Alfredo Gonçalves**, em quem encontrei apoio, incentivo e cuja produção me inspira e me motiva a prosseguir como educadora;

Aos Professores que participaram em momentos diferenciados, porém decisivos, da construção deste trabalho, contribuindo com generosidade, ética e compromisso, especialmente, aos **Professores Doutores Edson Silva e**

Orlandil Lima, à Prof.^a Emília Moreira, ao Prof. Severino Silva e ao Prof.^o. Ivonaldo Leite;

As minhas amigas, **Débora Fernandes, Edilma Catanduba, Rita Cavalcante, Alcioneide Galdino e Germana Alves**, pelo incentivo e pelo apoio recebidos sempre que precisei;

Aos companheiros de sonhos e de luta da **UEPB** – Campus III, com os quais pude contar nos momentos de definição dos estudos do Doutorado, especialmente, aos professores dos Cursos de Letras e Pedagogia;

Aos **alunos e alunas** do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, por compreender o afastamento necessário, pelo carinho e pela torcida manifestados cotidianamente;

Aos **colegas da Turma 29**, pelas vivências valiosas, especialmente, a **Maria Azeredo, a Lucicléa Lins, a Luciana Cavalcante e a Almeri Freitas**;

A todos os que fazem o **Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba**, pela acolhida e pela parceria construída nos desafios do Doutorado;

Aos **Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB**, pelos momentos de diálogo que geraram aprendizagens e crescimento intelectual;

Agradeço, finalmente, a todos e a todas que, direta ou indiretamente, me motivaram e fortaleceram minha caminhada rumo à concretização deste estudo.

*Tantos pisam este chão que ele talvez um dia
se humanize (...). Nossos donos temporais
ainda não devassaram o claro estoque de
manhãs que cada um traz no sangue, no vento.*

*(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE –
“Contemplação no banco”, (Claro Enigma,
1951)).*

RESUMO

Este estudo versa sobre as trajetórias de vida marcadas pela experiência da migração. Assumimos teórica e metodologicamente a abordagem qualitativa; bem como, recorremos ao Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1990), e à Observação Participante (HAGUETTE, 1990); BRANDÃO (1985) e a História Oral (ALBERTI, 2004); (FERREIRA & AMADO, 1998), como forma de balizar nossas buscas, na condição de pesquisadora engajada. A pesquisa nos possibilitou refletir, no universo da aquisição de saberes, os aprendizados gestados nos processos migratórios, especialmente, no Nordeste brasileiro, capturados a partir da escuta atenta aos migrantes que têm participação nos programas e projetos desenvolvidos pelo SPM NE. Para tanto, realizamos aproximações conceituais entre as categorias “migração” e “saberes”, buscando, sobretudo, entender as relações de causa e efeito entre essas duas ocorrências. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas, a partir das quais evidenciamos a importância do confronto dos sujeitos migrantes com novas realidades e o impacto dessas vivências na (re) construção de suas trajetórias e visões de mundo. As narrativas dos entrevistados, pautadas em suas memórias, situam-se na dinâmica das “Histórias de experiências” e se alternam nas dimensões do vivido, do concebido e do narrado. O estudo abordou a dimensão educativa do saber-fazer, notadamente como valorização das práticas populares dos sujeitos investigados. Verificamos, por força das expressões do objeto de estudo, a tensa relação entre a migração e a não escolarização, cujos indicativos confirmam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida como alternativa para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Os resultados também reforçam a necessidade de entender a lógica de um modo de viver que se sustenta numa matriz relacional, com sua contribuição para o processo de elaboração e aquisição de saberes por parte dos sujeitos das classes populares. Entendendo que migrar é, ao mesmo tempo, um direito, uma saída difícil e uma forma de resistência, identificamos que, mesmo diante da migração forçada, as marcas deixadas nos sujeitos migrantes acabam por contribuir na (re) significação de seus olhares e modos de agir individual e coletivamente. Com isto, verificamos que os processos migratórios podem se constituir em significativas aprendizagens, apesar dos conflitos e das contradições que lhes são inerentes.

Palavras-Chaves: Migração. Saberes. Aprendizagens. Educação Popular.

RESUMÉN:

Este estudio versa sobre las trayectorias de vida marcadas por la experiencia de la migración. Asumimos teórica y metodológicamente la abordaje cualitativa; bien como, recorremos al Paradigma Indiciario (GINZBURG, 1990), a la Observación Participante (HAGUETTE, 1990); Brandão (1985) y la Historia Oral (ALBERTI, 2004); (FERREIRA & AMADO, 1998), como forma de balizar nuestras búsquedas, en la condición de pesquisadora comprometida. La pesquisa nos permitió reflexionar, en lo universo de la adquisición de saberes, los aprendizados gestados en los procesos migratorios, especialmente en el Nordeste brasileño, capturados a partir de la escucha atenta a los migrantes que tienen participación en los programas y proyectos desarrollados por el SPM NE. Para tanto, realizamos aproximaciones conceptuales de las categorías “migración” y “saberes”, buscando, sobretudo, entender las relaciones de causa y efecto entre esas dos ocurrencias. Realizamos, también, encuestas semiestructuradas, a partir de las cuales evidenciamos la importancia del confronto de los sujetos migrantes con nuevas realidades y el impacto de esas vivencias para la (re) construcción de sus trayectorias y visiones de mundo. Las narrativas de los encuestados, pautadas en las memorias, se sitúan en la dinámica de las “Historias de experiencias”, se alternando en las dimensiones del vivido, del concebido y del narrado. El estudio abordó la dimensión educativa del saber-hacer, notadamente como valorización de las prácticas populares de los sujetos investigados. Se verificó, por fuerza de las expresiones del objeto de estudio, la tensa relación entre la migración y la no escolarización, cuyos indicativos confirman la perspectiva del aprendizaje al largo de la vida como alternativa para la educación de personas jóvenes, adultas y idosas. Los resultados también refuerzan la necesidad de entender la lógica de un modo de vivir que se sustenta en una matriz relacional, con su contribución para el proceso de elaboración y adquisición de saberes por parte de los sujetos de las clases populares. Entendiendo que migrar es, al mismo tiempo, un derecho, una salida difícil y una forma de resistencia, identificamos que, mismo delante de la migración forzada, las marcas dejadas en los sujetos migrantes acaban por contribuir en la (re) significación de sus miradas y modos de acción, individual y coletivamente. Con eso, verificamos que los procesos migratorios pueden se constituir en significativas aprendizages, apesar de los conflictos y de las contradicciones que les són inherentes.

Palavras-Llaves: Migración. Saberes. Aprendizages. Educación Popular.

ABSTRACT:

This study deals with life trajectories marked by the experience of migration. In theoretical and methodological terms we assume a qualitative approach, as well as resorting to the Evidential Paradigm (GINZBURG, 1990), Participant Observation (HAGUETTE, 1990); BRANDÃO (1985) and Oral History (ALBERTI, 2004); (FERREIRA & AMADO, 1998), as a way of distinguishing our investigation as one being conducted by an engaged researcher. Within the universe of the acquisition of knowledge, our research enabled us to reflect on the learning generated during the migratory processes, especially in the Northeast of Brazil, captured by attentive listening to migrants who have participated in programmes and projects developed by the Migrants' Pastoral Service in the Northeast (SPM NE). To that end, we carried out conceptual approximations to the categories "migration" and "knowledge", seeking above all, to understand the relationship of cause and effect between these two occurrences. We also conducted semi-structured interviews, from which we concluded the importance of the migrants facing new realities and the impact of these experiences on the (re)construction of their trajectories and world visions. The narratives of the respondents, based on their memories, are part of the dynamic of the "Stories of experience," alternating between the dimensions of the lived, the conceived and the narrated. The study focused on the educational dimension of knowing how, especially as a way of giving value to the popular practices of the research subjects. The tense relationship between migration and lack of education was verified by virtue of the expressions of the object of study, providing confirmation of the perspective of lifelong learning as an alternative for the education of young people, adults and the elderly. The results also emphasize the need to understand the logic of a way of life that is based on a relational matrix, with its contribution to the process of developing and acquiring knowledge by the subject of the popular classes. Understanding that migration is at the same time, a right, a difficult exit and a form of resistance, we identified that, even in the face of forced migration, the marks left on the migrating subjects end up by contributing to the (re)signification of their individual and collective ways of looking and acting. Thus, we verified that migratory processes can result in significant learning, despite the conflicts and contradictions inherent to them.

Key Words: Migration. Knowledge. Learning. Popular Education.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01:	Abertura do Coletivo Nacional de Formação - 03/12/12 - João Pessoa – PB.	190
FOTO 02:	III Seminário Regional de Combate ao Trabalho Escravo e Degradante - 31/08/12 - Recife – PE.	190
FOTO 03:	Formação da equipe do SPM NE - outubro/12 - Conde – PB	191
FOTO 04:	Construção de cisterna para captação de água de chuva - Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido - dezembro/12 - Ingá – PB	191
FOTO 05:	Formação das famílias em gerenciamento de recursos hídricos - Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido – Outubro/12 - Comunidade Pontina / Ingá (PB)	192
FOTO 06:	Encontro de Formação - Juventude e Migração - setembro/12 - Cabedelo – PB.	192
FOTO 07:	Romeiros chegando à 17ª Romaria do Migrante - 11/11/12 - Fagundes – PB	193
FOTO 08:	Caminhada na 17ª Romaria do Migrante - 11/11/12 - Fagundes – PB	193
FOTO 09:	Trabalho em mutirão - Construção da sede da Associação dos Moradores - Comunidade Uruçu - Gurinhém – PB	194
FOTO 10:	Intercâmbio de formação - dezembro/12 - Comunidade Quilombola Pedra d'Água - Ingá – PB	194

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01:	Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto ao perfil (Produzido pela autora – Produzido pela autora - SILVA, 2012).....	109
-------------------	--	-----

LISTA DE DIAGRAMAS:

DIAGRAMA 1:	Categorias de análise do fenômeno investigado (Produzido pela autora - SILVA, 2012, p. 98)	106
DIAGRAMA 2:	Caracterização do perfil dos entrevistados - Inspirado nas entrevistas	107
DIAGRAMA 3:	Condicionantes da migração (Produzido pela autora – SILVA, 2012).....	110
DIAGRAMA 4:	Motivos da migração (Produzido pela autora – SILVA, 2012).....	113
DIAGRAMA 5:	Dimensões da relação com o saber - Inspirado em Charlot (2000, p.72).	121
DIAGRAMA 6:	Componentes referenciais da Categoria “Saberes” - Inspirado em Freire (1996) e Charlot (2000)	129
DIAGRAMA 7:	Manifestações da migração interna no Brasil (Produzido pela autora - SILVA, 2012)	195
DIAGRAMA 8:	Constituintes da memória - Inspirado em Alberti (2004, p. 16).	196

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Evolução da taxa de analfabetismo por gerações (PNADs/IBGE)	152
-------------------	--	-----

.....

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ADL	Agente de Desenvolvimento Local
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ASA	Articulação no Semiárido
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CEM	Centro de Estudos Migratórios
CSEM	Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios
COARTE	Companheiras da Arte
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DHESCA	Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais
GRH	Gerenciamento de Recursos Hídricos
EP	Educação Popular
EJA	Educação de Jovens de Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEME	Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGEPA	Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OGM	Organismos Geneticamente Modificados
OIM	Organização Internacional das Migrações
OP	Observação Participante
ONU	Organização das Nações Unidas
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos
SINTRICOM	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa
SPM	Serviço Pastoral do Migrante
SPM NE	Serviço Pastoral do Migrante do Nordeste
SPS	Setor Pastoral Social
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
RESÚMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS	13
LISTA DE FOTOS.....	15
LISTA DE QUADROS.....	16
LISTA DE DIAGRAMAS.....	17
LISTA DE GRÁFICOS.....	18
1 INTRODUÇÃO - A MIGRAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	21
1.1 O encontro com o tema da migração: reflexões a partir das vivências e dos estudos em Educação Popular	28
1.2 A pesquisa em Educação Popular: diálogos e intuições indiciárias	34
1.3 O universo da pesquisa: opções teórico-metodológicas	40
2 PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO NORDESTE BRASILEIRO	53
2.1 Migrações: diferentes faces de um mesmo fenômeno.....	54
2.2 Migrações: uma teoria, em campo aberto.....	61
2.3 A migração interna no Brasil: cenários em transformação.....	68
2.4 Desafios e alcances das políticas migratórias: olhar introdutório	73
3 O SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE - SPM: TRAJETÓRIA E SENTIDOS.....	76
3.1 O contexto e a atuação das pastorais sociais.....	77
3.2 A Pastoral do Migrante no Brasil: origens, contexto e trajetória.....	78
3.3 A Pastoral do Migrante no Nordeste: caminhos em construção.....	86
4 SABERES GESTADOS NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS DO NORDESTE BRASILEIRO: REINVENTANDO FORMAS DE EXISTIR.....	100
4.1 Coleta e tratamento dos dados da pesquisa.....	101
4.2 Contexto e interlocução geradores da pesquisa.....	104
4.3 Perfil dos sujeitos.....	106
4.4 Reflexões sobre a questão do saber: alcances a partir do pensamento de Bernard Charlot.....	117

4.5	O saber popular como estratégia de apropriação do mundo: visitas a Paulo Freire.....	123
4.6	O despertar de um sentido ou nova matriz de pensamento a partir com base no chão da experiência.....	128
4.7	Vivências e saberes a partir da migração.....	134
4.8	O saber-fazer como recurso de aprendizagem dos migrantes.....	140
5	“E UMA EDUCAÇÃO PRO POVO TEM?”	150
5.1	Do analfabetismo à Alfabetização: contribuições para um debate.....	150
5.2	Descaminhos enfrentados no direito ao saber formal.....	157
5.3	A aprendizagem ao longo da vida: construindo alternativas na Educação de Jovens e Adultos.....	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICES.....	185
	Apêndice A.....	186
	Apêndice B.....	188
	ANEXOS.....	189
	Anexo A.....	190
	Anexo B.....	195
	Anexo C.....	196
	Anexo D.....	197
	Anexo E.....	198
	Anexo F.....	199

1 INTRODUÇÃO:

A MIGRAÇÃO COMO TEMA DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

“Duas estradas se bifurcam no meio da minha vida, ouvi um sábio dizer. Peguei a estrada menos usada. E isso fez toda a diferença cada noite e cada dia”.

(Larry Norman)

O tema da migração tem sido cada vez mais estudado no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Na área da Educação, contudo, ainda são escassas as produções acadêmico-científicas que tomam a migração como objeto de estudo. Este estudo trata desse tema, relacionando-o às reflexões dos migrantes, cujo vai e vem marca o chão e a História do Brasil e, mais ainda, do Nordeste brasileiro.

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas que estudam a questão migratória, constatamos que são muitas as abordagens desse movimento de travessia. Contudo, em nossa incursão, optamos por fazer um recorte articulando a relação entre migração e saberes, que, como pudemos constatar, com base no levantamento das produções realizadas com esse intento, não têm sido explorados exaustivamente. Esse fato constitui o relato de um migrante entrevistado, Francisco, ao afirmar que nunca pensou que ninguém desejasse testemunhar uma história que só a ele pertencia e que, embora permeada por frustrações e tristezas, também traz imagens positivas de um tempo que só fora oportunizado pela participação na pesquisa em questão.

Até o dia de hoje, eu nunca pensei que alguém fosse ficar interessado pela minha vida. Nunca imaginava que as minhas coisas, tudo, tudo o que eu passei fosse anotado como revelação. (...). Eu nunca parei pra pensar que essas coisas, quando eu precisei sair do meu lugar tivesse tanta tristeza. (...) A tristeza passa e alegria ficou. É, é assim, é assim mesmo que acontece com a gente. Chegou na hora que nos começamos a falar e eu logo vi que toda lembrança tem duas caras, uma boa e uma ruim. E a boa, a boa apareceu bem agora (...)

(Francisco, 67 anos, Agricultor).

Assim, registramos que a maioria desses estudos tem se ocupado em demarcar as dificuldades decorrentes da migração, enfocando as causas e as consequências da migração¹ orçada. Especialmente no Nordeste, reconhecendo os efeitos perversos desse tipo de migração, muitos têm sido os trabalhos que, comprometidos com as histórias de vida e de luta do povo migrante, têm se constituído como alternativa para se enfrentar essa realidade.

Nesse sentido, este estudo intenciona identificar, no universo da aquisição de saberes, os aprendizados gestados nos processos migratórios, especialmente, ocorridos no Nordeste brasileiro, capturados com a escuta atenta aos migrantes que participam dos programas e dos projetos desenvolvidos pelo Serviço Pastoral do Migrante do Nordeste (SPM NE). Assim, é preciso esclarecer que, embora façamos do contexto de atuação e das ações do SPM NE o universo de nossa pesquisa, não intencionamos avaliar os alcances e os limites do trabalho social dessa Entidade. Outros estudos precisam ser empreendidos com a finalidade de averiguar, de forma mais detida, a contribuição e o impacto das ações realizadas por essa instituição para o enfrentamento da problemática da migração, bem como para compreender como se processa nessa região.

Antes, porém, do aqui e do agora, recuperamos as raízes e as motivações que nos trouxeram ao tempo presente e nos levaram a fazer as opções que aqui apresentamos. Esta pesquisa tem seu nascedouro no ano de 2001, quando da nossa inserção nesse campo de atuação, na qualidade de agente de Pastoral voluntária. A partir desse momento, ao lançar um olhar de pesquisadora integrada, muitas têm sido as nuances reveladas na partilha das histórias de vida dos migrantes envolvidos nas experiências das quais a Pastoral do Migrante tem tomado parte.

¹Entre os estudiosos, não há um consenso sobre o conceito de migração forçada, sobretudo pelo fato de trazer como oposição a perspectiva da migração voluntária. Para alguns grupos, como é o caso do SPM, a migração forçada tem sido assumida como conceito, através da compreensão do ato migratório realizado por causa da necessidade de um deslocamento em função de melhores condições de vida. Ela é dificultada ou ameaçada por quaisquer circunstâncias adversas, de natureza política, econômica, religiosa, cultural, social e/ou ambiental. Para outros, esse conceito só pode ser aplicado à categoria de refugiados, pois eles são obrigados a abandonar seu país de origem, por terem sua vida e/ou liberdade ameaçadas, em virtude de perseguições políticas, religiosas, entre outras (Farena, 2012).

Cabe registrar que o Serviço Pastoral do Migrante (SPM) é uma Pastoral Social da CNBB, criada no ano de 1985 e estruturada, em nível nacional, em três setores: Imigrantes, Migrantes Urbanos e Temporários. Busca articular e animar trabalhos com e através dos migrantes, na perspectiva de despertar o protagonismo dos excluídos e denunciar as violações aos Direitos Humanos, que estão na raiz das migrações forçadas.

O conjunto das produções e das ações do SPM nos desafiou a ampliar nossas fontes de leitura para compreender, de modo mais aberto e crítico, as trajetórias desses migrantes, cujos indícios revelam uma riqueza de possibilidades, inclusive pedagógicas, considerando sua diversidade.

Nossa intenção, neste estudo, é de refletir sobre a vinculação entre os processos migratórios ocorridos no Nordeste brasileiro, especialmente no estado da Paraíba, e a aquisição de saberes e dos aprendizados por meio dos quais os sujeitos migrantes, integrantes da pesquisa, transitaram pelo mundo e (re) criaram as formas de sua existência. Assim, a pesquisa, embora aborde, entre outras questões, a gênese do SPM desde as suas bases, em âmbito nacional, privilegiou o trabalho desenvolvido pelo SPM Nordeste, criado formalmente no ano de 2009, voltado para o acompanhamento dos migrantes no contexto de sua origem². Nesse sentido, temos o objetivo de contribuir para a construção da memória do SPM Nordeste, possibilitando a (re) construção histórica de suas bases, desde a sua gênese até os dias atuais, como forma de fomentar o debate em torno da migração e sua relação com a educação popular.

Além disso, a sistematização³ da história do SPM NE, por contribuir diretamente para o registro da memória dessa ação pastoral e social, contribuirá para que seus agentes revejam as linhas da trajetória de sua atuação e os acúmulos e limites encontrados nesse agir coletivo. Então, a questão colocada por Martins (1988) da migração como um problema se renova e ganham força e densidade as indagações sobre o protagonismo que

² Mais detalhes sobre a história do SPM serão tratados nos capítulos que seguem.

³ A sistematização pode ser entendida, de acordo com Holliday (1996, p. 29), como (...) “aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”.

os migrantes têm exercido no contexto da ação pastoral do SPM NE ao longo de sua existência.

Entendemos que a vinculação orgânica entre o fazer e o pensar traz implicações interessantíssimas nas formas de se compreender a realidade e intervir nela. Entender a realidade para transformá-la implica, entre outras questões, ter a disposição de historiar os fenômenos sociais e culturais que constroem o mundo, assumindo uma atitude crítica diante dele.

Assim, o reconhecimento de que a (re) construção da memória possibilitada pela escuta das vozes criadoras do SPM NE e através da consulta aos seus documentos escritos, ao mesmo tempo em que representa uma contribuição deste estudo, provoca nos agentes as direções tomadas nas ações da Pastoral do Migrante, levando-os a inquerir sobre o lugar que ele ocupa nas direções assumidas pela Pastoral. Para Holliday (1996),

a sistematização permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática. Nessa medida é um bom instrumento para melhorar a intervenção (HOLLIDAY, 1996, p. 37).

Para além dessas questões, acreditamos, ainda, que as discussões sobre a migração podem constituir oportunidades de se ampliarem as chaves de leitura e interpretação desse fenômeno na contemporaneidade, sobretudo na tensa relação entre migração e educação.

Retomando as discussões relativas às questões metodológicas da pesquisa, no trabalho de campo, recorreremos às entrevistas semi-estruturadas e aos preceitos da observação participante. Além disso, perseguindo os objetivos pretensos, propusemo-nos, por meio de um estudo bibliográfico, a revisitar os conceitos de migração, como forma de entender bem mais esse fenômeno. Isso nos possibilitou refletir sobre as principais causas da migração e as experiências de vida dos migrantes pesquisados.

No âmbito das causas, as migrações podem ser de natureza política, econômica e social, bem como resultantes de catástrofes naturais, dentre outros fatores. Especialmente no Nordeste, as causas das migrações forçadas estabelecem íntima relação entre questões climáticas, violação dos Direitos Humanos e a ausência de políticas públicas de acesso a terra e à água, que

possibilitem a convivência sustentável do homem e da mulher no Semiárido (SPM NE, 2010).

No caso da Região Nordeste, a “seca” e a “cerca” têm sido, em proporções consideráveis, os elementos provocadores da migração forçada. Nos escritos que marcam o cenário da década de 1930, os processos de grande estiagem acabaram por expulsar populações inteiras de seu lugar de origem, pois, quanto maior é a seca, mais alargadas são as distâncias percorridas pelos migrantes. Posteriormente, a partir dos anos de 1960, o aumento da concentração fundiária teve um papel decisivo na reconfiguração das estatísticas de mobilidade humana em nosso país.

Essas e outras questões vêm sendo reafirmadas ao longo dos estudos empreendidos com os migrantes nos trabalhos desenvolvidos pelo SPM. O quadro pintado a partir de dados da realidade compõe os mosaicos que refletem a imagem do camponês sem terra e/ou expulso dela, pela força da concentração fundiária, uma vez que:

o latifúndio vai engolindo as pequenas propriedades. Posseiros são expulsos da terra, conflitos se acirram no campo. A seca no Nordeste, secularmente apresentada como causa do êxodo de nordestinos para o Sudeste do Brasil, começa a ser questionada. ‘O problema do Nordeste não é a seca, mas a cerca!’ (SPM, 1984, p. 03).

Ainda a esse respeito, a formação econômica e política do nosso país revela um desenvolvimento perverso, sustentado por poucos à custa de muitos. A prevalência das desigualdades sociais, em níveis elevados, representada pela concentração de terra e de renda, está na profundidade em que se assenta a raiz da migração forçada. Cabe-nos compreender a adoção da “indústria da seca” como uma falsa política, necessária à manutenção das elites no poder e ao gerenciamento das relações de dependência, especialmente, a propriedade fundiária, o cultivo da monocultura e a adoção de trabalhos análogos ao escravo, como fatores cúmplices da expulsão do camponês de seu local de origem.

Assim, ao analisar a história presente, é preciso perceber as vinculações inerentes a uma semântica que transcende a polissemia das palavras e, com

isso, deixar de lado a visão ingênua de que a seca é fator preponderante na arquitetônica do fenômeno migratório, especialmente na Região Nordeste, pois

ela apenas agrava uma situação fundiária já extremamente desigual. Mais que a seca, o que expulsa o nordestino é a cerca. Cerca que, como hoje sabemos, concentra não somente a terra, mas também a água. Podemos afirmar que a estiagem marca a hora da partida, mas a causa profunda do êxodo reside na estrutura fundiária já assinalada (SEZYSHTA, 2003, p. 69).

Na década de 1970, as análises que emergem sobre a questão migratória no Brasil começam a assumir diferentes contornos, considerando-se, sobretudo, a predominância de décadas anteriores, cujos enfoques se ocupavam da relação do clássico movimento rural-urbano. Com isso, as migrações inter e intra-regional, internacional e sazonal passam a aparecer com mais frequência nos estudos. Contudo, ao lado de investigações mais identificadas com abordagens de caráter quantitativo, que buscam mensurar a dimensão do processo de urbanização visto sob a ótica dos indicadores, surgem outras, que intencionam compreender a contribuição do movimento migratório para modificar as relações econômicas e sociais entre os povos do campo e da cidade.

Identificamos, dessa feita, principalmente nas abordagens de cunho meramente demográfico, a construção de leituras e formulações que registram equívocos consideráveis em relação aos migrantes. Uma delas, baseada unicamente na ideologia da culpa, responsabiliza-os pelo aumento da drogatização, através do consumo de drogas lícitas e ilícitas. Outra, igualmente preocupante e circunscrita nesse mesmo patamar, ocupou-se de sua criminalização, esboçando a imagem de invasores, responsáveis pelo aumento da violência e pelo inchaço populacional das grandes cidades (ZAMBERLAM, 2004).

Lutar ou sair? Essa ambivalência foi marco na década de 1980. Resistia à perspectiva de um olhar excludente, que só encontrava sentido de luta quando o migrante permanecia em seu lugar de origem. Por esse motivo, muitos foram os feitos - discursos e projetos – para a “fixação do homem no campo”. Posteriormente, a pergunta mudou de foco, pois se percebe que sair

ou migrar eram jeitos diferentes de lutar, maneiras de também permanecer no seu lugar de origem, ainda que temporariamente distante.

Sobre esse aspecto, especialmente no caso da migração temporária⁴, em que, em muitos casos, predomina o viés da sazonalidade, os migrantes se utilizam de rotas conhecidas por seus pais ou parentes mais próximos. Mesmo reconhecendo a necessidade de sair, de certa forma, acalentam o desejo de ficar, uma volta que tem dia e hora certos para acontecer. Um estudo realizado por Menezes, sobre jovens nordestinos que migraram para trabalhar na região canavieira de São Paulo, afirma:

(...) Eles migram, interagem com outros grupos, frequentam centros urbanos, (...) participam de festas, mas não perdem a referência do seu local de origem, não abandonam a socialização feita no processo de trabalho agrícola junto aos pais (...). Os laços com a família não são perdidos, mas ao contrário, são eles que fazem o jovem ter opção de um lugar para onde migrar, tendo em vista, que essa prática está enquadrada em um projeto familiar. Além disso, esses jovens, (...) mantém contato constantemente com os que ficam, mandam ajuda financeira para casa com certa regularidade. E há sempre o retorno para o período entre safras, muito propício para o descanso do trabalho pesado, para ajustar e resolver questões e para investir o dinheiro que conseguiram acumular (MENEZES, 2009, p.17).

E mais:

Além disso, fatores que para muitos seriam vistos como negativos, a exemplo da temporalidade do contrato de trabalho, são altamente valorizados (...), por garantir o retorno para casa, no tempo previsto (Ibidem, p. 08).

Essa mudança repercute nas formas de atuar e de compreender a migração que, de problema, passa a ser entendida como direito, pois, (...) “se por um lado, a migração temporária acentua a exploração da mão-de-obra do trabalhador (...), por outro, o liberta da coerção permanente, das relações de dependência pessoal com o fazendeiro vizinho ou proprietário da terra” (MARTINS, 1988, p. 07).

⁴ As migrações temporárias ou sazonais são fluxos populacionais que ocorrem, muitas vezes, de forma silenciosa aos ouvidos dos recenseamentos, pois não correspondem à mudança definitiva do indivíduo, sobretudo por não ser realizada com essa finalidade e por trazer, em si, a perspectiva concreta do seu retorno ao local de origem. Por isso também é denominada de *movimento pendular de população*.

Apesar de reconhecer a contribuição das discussões, Martins considera, sobretudo, o desafio da questão migratória na época. As implicações dessa afirmativa são inúmeras, pois, se a migração permite que o trabalhador se recrie como camponês ou enfrente o desemprego em seu local de origem, cria também novas dependências, em que o trabalhador é tido como mercadoria e se encontra, possivelmente, mais vulnerável por não contar com as redes de solidariedade de seu local de origem.

Essas e outras questões ressaltam a importância e a contribuição do estudo em questão, sobretudo por propor uma articulação entre migração e educação, cujo viés tem sido pouco investigado. No PPGE, na linha de Educação Popular, esse é o primeiro estudo que aborda a problemática da migração a partir da ótica dos sujeitos. Certamente, pesquisas nessa direção podem fortalecer as compreensões acerca da questão migratória e contribuir, sobretudo, para o reconhecimento do direito aos mínimos vitais sociais⁵, de acordo com Cándido (1971), que têm todos os seres humanos.

É oportuno esclarecer que, ao assumir essas discussões empreendidas por Cándido (1971) nas suas definições quanto aos mínimos vitais sociais, reconhecemos a vitalidade e atualidade desse conceito. Temos consciência, também, de que, embora, na atualidade, esse conceito venha orientando estudos que visam avaliar o alcance das políticas sociais e mensurar o impacto dos programas de transferência de renda como instrumento de inclusão social, tal fato não exclui sua importância para a compreensão dos processos reivindicatórios e das conquistas alcançadas pelas camadas mais pobres da população brasileira na sociedade atual.

1.1 O encontro com o tema da migração: reflexões a partir das vivências em Educação Popular

⁵ As migrações, de um modo geral, têm o objetivo de buscar uma vida digna para os seres humanos, que passam, necessariamente, pela garantia dos “mínimos vitais sociais”, constituídos por: moradia, saúde, trabalho, lazer, alimentação, educação, bem como garantias de espaços para criação e/ou reprodução das expressões socioculturais de um indivíduo ou um grupo social. Essas discussões são tratadas no estudo clássico de Antônio Cándido, que trata das transformações culturais entre os “caipiras” de Bofete (SP), intitulado “Os Parceiros do Rio Bonito” (Cándido, 1971).

Nossas andanças no terreno da Educação Popular iniciam-se na época da graduação em Pedagogia, quando da participação em uma experiência de escolarização de trabalhadores da construção civil de João Pessoa, desenvolvida como Projeto de Extensão Universitária, por meio da parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Até então, conhecíamos superficialmente a Educação de Jovens e Adultos, haja vista que o curso só oferecia, na época, um componente curricular optativo nessa área.

No ano de 2001, atuando na qualidade de professora-alfabetizadora no referido Projeto, conhecemos a Pastoral do Migrante (SPM) que, em parceria com o **Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba - LOGEPA**, da UFPB, propôs uma pesquisa com a intenção de mapear as rotas migratórias e conhecer a identidade de migrantes dos educandos-operários, inseridos no Projeto Escola Zé Peão. Contribuímos com esse processo e integramos, na condição de voluntária, a equipe do SPM. Como muitos dos educandos-operários, descobrimo-nos como migrantes. Sensibilizados e comprometidos com essa causa, buscávamos compreender as riquezas e os limites desse universo diverso e desafiador. Nos encontros de formação da equipe local, promovidos tanto pelo Coletivo de Formação Nacional quanto pelo Grupo que atuava na Paraíba, aprofundamos os estudos nesse campo de saber e, ao longo da última década, muitas questões emergiram do contato com os migrantes, para além do nosso alcance, fato que reforçou a opção de caminhar na direção deste trabalho.

Posteriormente, no ano de 2004, passamos a integrar o quadro efetivo da Universidade Estadual da Paraíba, no Campus III, localizado na cidade de Guarabira. Nos anos seguintes, com a criação do Curso de Pedagogia, assumimos, entre outras responsabilidades, a condução da Educação Popular como componente curricular com os alunos dessa Licenciatura. A realidade do Campus III da UEPB nos remete a constantes reflexões sobre os caminhos possíveis e necessários na composição do processo formativo dos/as graduandos/as, sobretudo daqueles que tomam o Curso de Pedagogia como compromisso profissional e opção de vida. O paradigma da Educação Popular, concebido por muitos dos educandos como algo novo e complexo, transforma-

se numa chave de leitura e de descoberta de mundo, pois permite o sentir, pensar e agir (Sales, 1999) de um sujeito concreto, em um mundo também concreto, onde não importam, apenas e unicamente, as ferramentas pedagógicas, mas, sobretudo, o (re) pensar das formas de sua (re) inserção no mundo.

No decurso desse caminho, no ano de 2009, ao retomar os estudos, agora em nível de Doutorado, a temática da Educação Popular voltou à cena como objeto e inspiração principal. Inicialmente, propusemos, no âmbito da seleção do Doutorado, uma investigação que relacionava intelectuais e classe média. Todavia, após a conclusão dos créditos do Curso e a realização das leituras para a revisão de literatura, as percepções foram se modificando, e um novo projeto foi tomando forma. Integrar as vivências e as inquietações demandadas, tanto no cotidiano da ação pastoral quanto nas leituras teórico-práticas da Educação Popular, trouxe perspectivas férteis para o processo de aprendizagem do qual também fazíamos parte.

Essas questões foram decisivas na eleição dos temas migração e saberes. Intencionamos, entre outras questões, mapear as expressões do fenômeno da migração de retorno⁶, que tem levado milhares de migrantes brasileiros e nordestinos, mesmo considerando todas as dificuldades encontradas em seu “sublime torrão”, a buscar sua terra de origem e reaprender a viver com dignidade e esperança entre seus pares e compreender, numa trajetória de décadas de vida, a partir dos próprios migrantes, as vivências que lhes permitiram ampliar suas formas de existir enquanto sujeitos de sua história.

Suas narrativas revelaram traços de lembranças antes distantes e depois reelaboradas, que nos permitiram perceber elementos de uma constante redescoberta e fortalecimento de suas raízes, de suas identidades culturais. A experiência da migração lhes permitiu, em muitos casos, apesar da dor e do sofrimento acarretados, entre outras coisas, ampliar a compreensão de seu campo de existência⁷. Os aprendizados, apesar de reforçarem as

⁶Sobre esse conceito, consideramos reflexões de Menezes (1992) e Dornelas (1995), que serão apresentadas posteriormente nesta pesquisa.

⁷ Isso nos leva a recordar de trechos da história de Preá, personagem do livro “Vasto Mundo”, de Valéria Rezende, que, instigado a subir no alto da torre da igreja de Farinhada, para demonstrar quão grande era seu amor pela moça carioca por quem se apaixonara, descobre

necessidades preeminentes de uma vida voltada para o trabalho árduo e da tentativa de se adaptar a um melhor convívio em um mundo novo e diferente, permitiram-lhes enfrentar o medo, nas formas mais diversificadas de sua expressão, fortalecendo os vínculos de amor pela família e pelos costumes de seu lugar de origem, além de favorecer os laços de solidariedade e de unidade levados na bagagem entre seus pares sociais – parentes e conterrâneos.

No trato com a equipe da Pastoral dos Migrantes, desde a apresentação do nascedouro desta pesquisa, da estadia em São Paulo, em visita à Sede do SPM Nacional, para proceder ao levantamento e à coleta de material e para realizar escutas quanto às possibilidades e às contribuições do estudo, na Casa do Migrante, na Igreja Nossa Senhora da Paz e na sede da Província dos Missionários Scalabrinianos, no contato com os Padres Carlistas, bem como no Centro de Estudos Missionários (CEM) todas as portas nos foram abertas com respeito, interesse e desejo de contribuir. Todavia, como pesquisadora-integrada, considerando a necessidade de nos afastar do objeto de pesquisa, a postura de vigilância epistemológica, o cuidado e a ética foram recursos constantes, embora reconheçamos que, muitas vezes, lutávamos para que as leituras construídas ao longo de nossa inserção como militante da Educação Popular não interferissem no processo de análise do fenômeno. Constatamos que uma linha tênue separa essas questões.

Por outro lado, um desafio maior, na atualidade, requisita dos pesquisadores das Ciências Sociais a produção de um pensamento crítico, cujas teorias não se limitem a reproduzir e/ou reduzir a realidade ao que já existe ou está dado. Nesse sentido, Boaventura nos adverte que a produção de uma teoria crítica demanda uma concepção que considere a realidade como um campo vasto de possibilidades. Para o referido autor,

a realidade qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado (SANTOS, 2007, p. 23).

um mundo novo que nunca antes imaginara existir. Enfrentando a dor e o sofrimento a partir de uma atitude que o fizera sair de si mesmo, tanto emocionalmente quanto fisicamente, Preá descobre que o mundo era vasto, pois não se limitava à ponta da rua de uma vila de onde ele nunca precisou e pensou sair (Rezende, 2001).

No enfrentamento dessas questões, a consulta às sistematizações e as práticas inspiradas pelos princípios da Educação Popular (EP) apresentaram-se como um caminho promissor, inclusive como possibilidade de se pensar sobre processos que culminem com meios mais adequados, em termos pedagógicos e didáticos, para democratizar o acesso às instâncias do saber sistematizado, como garantia de direitos.

Neste estudo, assumimos a perspectiva de Educação Popular apontada, com base na concepção freireana, como um modo de fazer-saber de uma educação transformadora, libertadora e emancipatória que se fundamenta nas lutas dos sujeitos das classes populares, vislumbrando a utopia de uma sociedade mais humana e justa.

A Educação Popular⁸, em sua perspectiva crítica, surge na América Latina e no Brasil, nos últimos 60 anos, como expressão das práticas sociais, políticas e culturais feitas **pelo** povo e **com** o povo, a partir de seus interesses de classe (PAIVA, 1987). Sua produção teórica aparece de forma mais expressiva a partir dos anos de 1960, com repercussões sobremaneira importantes, tanto no que tange às concepções quanto às práticas que passam a influenciar e a orientar a educação a partir de então.

No Brasil, sua origem está intimamente relacionada aos movimentos sociais e populares que emergem nas décadas de 1950 e 1960, ilustrando como formas de um agir coletivo em educação, considerando as intervenções realizadas com os sujeitos e/ou as comunidades populares. De acordo com Streck, no Brasil, a história da Educação Popular:

(...) está vinculada, por exemplo, a grandes movimentos na área da educação e da cultura, como o Movimento de Cultura Popular, no Recife (Barbosa, 2009), e o Movimento de Educação de Base (Fávero, 1983). Mais tarde ela estará associada, entre outras, às lutas pela terra, pela moradia, por trabalho, pela educação e pela saúde (STRECK, 2012, p. 185).

⁸Aqui fizemos a opção em realizar um voo panorâmico sobre os feitos e os fatos da Educação Popular. Todavia uma visão mais detida sobre a EP na América Latina e no Brasil requisita a consulta aos autores como: FÁVERO (1983); PAIVA (1986); (1987); BRANDÃO (2002) e (2006); BEZERRA (1980); GADOTTI & TORRES (1994); BEISIEGEL (2000), WANDERLEY (2010), entre outros. Além dessas produções, em âmbito local o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB tem uma vasta produção nesse campo de saber, sobretudo por ser a Educação Popular uma de suas linhas de pesquisa. Das suas inúmeras publicações cabe citar: COSTA (1998); BRENNAND (2003); ROSAS & MELO NETO (2008).

Notadamente no que se refere aos modos de conceber e fazer Educação Popular, cujas modificações têm se dado, sobretudo, na última década, tem havido um processo de reconfiguração da EP, com deslocamentos significativos quanto aos lugares de sua ocorrência. Alerta Streck que, nesse movimento, algumas características basilares se mantiveram, e outras passaram por constantes deslocamentos de natureza epistemológica, metodológica e pedagógica, em que prevaleceu a pluralidade dos espaços de produção de saber, intitulados de “territórios de resistência e criatividade” (Ibidem, p. 185).

Para o referido autor, na atualidade, as discussões em torno dos territórios⁹ são fundamentais para a compreensão da sociedade em movimento. Tanto a educação, de um modo geral, quanto a Educação Popular, de modo particular, têm papel importante na sociedade, já que pode contribuir de modo significativo, quer seja para a sustentação, quer seja para a transformação dos espaços existentes.

No caso da Educação Popular, na análise de sua trajetória prática e conceitual, Streck nos adverte de que ela tem apresentando elementos que denotam um movimento ora de continuidade ora de rupturas, quanto às suas formas de expressões e de seu fazer-saber. E nesse processo de reconfiguração, o que são rupturas? Que elementos balizam a continuidade? E mais: como a Educação vem sendo realizada? Em que lugares expressa seu fazer? Que territórios vêm sendo ocupados? Quem são os sujeitos de sua ação?

No âmbito das continuidades, uma marca central da EP que tem se mantido é a opção e a defesa dos direitos das minorias, a construção de formas de expressão e ações que visem ao enfretamento dos níveis de exclusão e opressão social a que estão submetidas as minorias, especialmente os sujeitos das classes populares. Permanece, portanto, a capacidade de

⁹ Nesse sentido, a definição precisa ser analisada no conjunto das questões sociais, na natureza da própria sociedade, na relação estabelecida entre território e territorialidade, na construção dos processos sociais de territorialização. Para Porto-Gonçalves, o território é o espaço apropriado, instituído pelos sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Esse lugar comum feito coisa própria é também um espaço de tensão, pois envolve múltiplas territorialidades (Porto-Gonçalves, 2001).

resistência frente às realidades excludentes, fato que pode ser traduzido, também, como resistência a essa mesma realidade. Para Streck,

todas essas rupturas e atravessamentos de fronteiras, no entanto, não apagam a realidade da existência de conflitos entre os de cima e os de baixo, os de fora e os de dentro, os que são e os que são proibidos de ser – seja nas linhas de classe, de raça, de gênero ou de gerações. Na perspectiva da educação popular as permanências ou as continuidades se encontram nos processos – mesmo que cambiantes – que promovem as desigualdades e a injustiça, e que, por sua vez, geram os movimentos para a construção de outros lugares e territórios (STRECK, 2012, p. 188).

Todavia, além das expressões que indicam permanências, há outras, igualmente importantes, que apontam à necessidade do reconhecimento da emergência de outros sujeitos, de outros territórios, assumidos na vitalidade de sua existência. No balanço que faz dessa última década, Streck, aponta várias fronteiras que vem sendo rompidas alargando, dessa feita, as compreensões e as práticas em Educação Popular.

Nessa linha de reflexão, há um olhar mais aberto, mais plural, que possibilite, entre outras questões, o desocultamento de sujeitos e práticas, rompendo fronteiras rumo a lugares, muitas vezes, secundarizados, marginalizados. Ruídos provocados por um processo em ruínas apontam que uma das fronteiras que vem sendo rompida é entre os “saberes da experiência¹⁰” e “os saberes sistematizados”, pinçando a relevância da incorporação de novas mentalidades que considerem, além das bases formais de análise, outras dimensões que levam em conta sabedorias acumuladas através das experiências vivenciais dos sujeitos sociais.

A emergência de novas narrativas, protagonizadas nos enredos e nos cenários da Educação Popular, evidencia o crescente processo de reconhecimento de sujeitos e narrativas subalternizadas e ocultadas nos

¹⁰A relação entre os saberes da experiência e os sistematizados vem sendo investigada por diversos teóricos, principalmente no campo da Educação Popular, com destaque para os trabalhos de: Brandão (1985), Wanderley (1985) e (2010), bem como de Bondía (2002). Este último propõe, em seus escritos, um olhar sobre as relações do ser humano com o mundo através da experiência, afirmando que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos passa e nos toca de modo particular. Assim, o saber da experiência tem uma dimensão individual, singular, única e irrepetível para cada indivíduo. E, ao contrário do saber sistematizado, (...) “não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pre-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28).

espaços do saber formal, atenuando as distâncias entre os chamados “saberes da prática” em relação aos “conhecimentos sistematizados”. Para Streck, “em função disso, talvez se possa falar numa reconfiguração dos sujeitos políticos, na linha da dispersão” (STRECK, 2012, p. 191).

Certamente, embora as discussões contemporâneas em torno dos paradigmas emancipatórios indiciarizem elementos de novos territórios em construção, é preciso aprofundar uma compreensão que abrigue esses novos sujeitos e territórios, tomando como referência a lógica da dispersão.

Nesse sentido, a migração tem se constituído, para muitos migrantes, como uma forma de dispersar o poder e, através disso, construir novos territórios. Uma compreensão mais refinada sobre essa autoria do saber acumulado a partir das experiências de vida dos migrantes nos revelou como esses pequenos espaços podem contribuir, inclusive, pedagogicamente, para as mudanças sociais numa perspectiva emancipatória. Além disso, nos processos migratórios, as redes de solidariedade¹¹ contribuem, de modo importante, para que os migrantes alimentassem a esperança de dias melhores, fortalecessem os laços familiares e superassem as dificuldades encontradas no seu existir.

1.2 A pesquisa em Educação Popular: diálogos e intuições indiciárias

Nas concepções de ciência e de conhecimento, no trato com os fenômenos pesquisados, em nosso caso, saberes e migração, torna-se imprescindível reavivar os sentidos e a função social da produção científica. Com isso, os questionamentos sobre o que estamos produzindo e para quem se destina essa produção são imperativos, pois a ciência, o conhecimento e o pesquisador não são neutros, e suas intencionalidades fazem toda a diferença.

Tudo isso evidencia que os estudos e as pesquisas científicas devem contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e que,

¹¹ Os estudos de Baptista (1998); Menezes (2002) e Pereira (2012) abordam, de forma mais detida, o lugar e o papel que as redes sociais ou redes de solidariedade ocupam nos processos migratórios de um modo geral e se constituem em referência para esse tema.

principalmente, considerem os saberes produzidos nos diversos lugares e espaços, desenvolvidos por diferentes grupos e atores sociais.

Mediante o exposto, a pergunta se renova, quanto aos caminhos teóricos e metodológicos apropriados ao desenvolvimento da pesquisa em Educação Popular. Em nossa pesquisa, os desenhos foram se delineando à medida que nos confrontávamos com o fenômeno investigado, sobretudo quando das reflexões postas nos estudos a que tínhamos acesso, considerando as compreensões histórico-sociais acerca do fenômeno da migração e do esboço que se configurava em nosso trato com os migrantes em diversas situações, projetos, programas e ações desenvolvidas pela Pastoral do Migrante.

Nesses encontros, intrigava-nos, particularmente, por exemplo, a insistência sazonal dos trabalhadores da cana de açúcar em retornar ao eito, apesar da dureza do trabalho, da saudade da família, das difíceis condições de vida no alojamento, da instabilidade daquele trato sem reconhecimento trabalhista, “da cara feia do patrão” e, principalmente, do pouco ganho financeiro, considerando a dureza da atividade frente à força humana que os mantinha de pé.

Atitudes de persistência como essas nos levavam a questionar: Seria o trabalho o único objetivo de vida dos migrantes? A busca pela sobrevivência seria a força motriz que os movia a enfrentar condições tão adversas? Apesar disso, interessante mesmo era constatar, nos diálogos cotidianos, um interesse pela migração, muitas vezes, ofuscado pela redução do tema às questões meramente econômicas. Nesse momento, ouvia-se como resposta apenas a síntese da lamentação e do descontentamento, devido à oportunidade que não vingou e ao trabalho que não rendeu os ganhos necessários e esperados.

Em momentos mais descontraídos, nas conversas informais recheadas de bom humor e na partilha dos sonhos, fora das delimitações patronais e do alcance dos instrumentos meticulosamente projetados para a pesquisa, descobríamos novos sujeitos de ideias claras, vidas transcorridas com ousadia e coragem, para além de todas as previsões e estatísticas. Aos poucos, um mundo novo se projetava e impunha a necessidade de investigações mais atentas.

As experiências acumuladas nas andanças provocadas pela migração fizeram com que os migrantes aprendessem e ensinassem lições que não estão registradas nos compêndios, nos livros didáticos ou nas cartilhas do *b-a, bá*, pois muitos sequer tiveram o reconhecido direito de frequentar as escolas, em qualquer etapa de suas vidas cidadãs. Assim, considerando a riqueza do elemento contingencial presente em nossa base empírica, a construção do percurso metodológico deste estudo incorporou as recomendações do Paradigma Indiciário. Nos estudos sobre Educação Popular, essa opção tem se constituído como uma alternativa relevante nos processos de produção científica, cuja contribuição se dá, inegavelmente, nas pesquisas que tomam a relação saber-fazer como objeto de estudo, considerando as contribuições demandadas da realidade dos grupos e dos movimentos populares.

O Paradigma Indiciário, tratado como modelo epistemológico, começa a se delinear no fim do Século XIX, com os estudos e escritos do historiador italiano Carlo Ginzburg. Na busca de saídas que superassem as lacunas existentes nos estudos empreendidos pela história tradicional, Ginzburg lançou as bases de uma proposta com o pressuposto de que as singularidades, os detalhes mais casuais eram aspectos relevantes a serem considerados para compreender e explicar os fenômenos sociais.

Contudo, apesar dessa demarcação histórica, que fez com que o Paradigma Indiciário despontasse no campo das Ciências Humanas, suas raízes são mais profundas e remotas. Seus procedimentos estão na base do saber conjectural que norteia a existência humana quando, mediante uma realidade de incertezas, o ser humano busca garantir meios de sua reprodução enfrentando os desafios postos em suas ocorrências cotidianas. Aguçando a observação de sua realidade tangencial, passa a considerar e interpretar os sinais, a realizar a leitura de pistas proeminentes de sua realidade concreta e, com isso, desenvolve mecanismos apoiados na decifração de signos, elaborando anúncios mais seguros em suas vivências.

O texto "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", integrante da coletânea *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História* (GINZBURG, 1990), ressalta a relevância do Paradigma Indiciário para as Ciências Humanas e apresenta os elementos fundantes das origens desse modelo epistemológico:

(...) por volta do final do Século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso prefira paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre 'racionalismo' e 'irracionalismo' (GINZBURG, 1990, p 143).

Nessa obra, didaticamente organizada em três partes, Ginzburg desafia os pesquisadores a buscarem novas formas de conceber os fenômenos e resistir às teorias previamente consolidadas. Considerando que, em muitos processos de pesquisa, a teoria não fecunda ou não é fecundada com o que apontou a base empírica investigada, a perspectiva indiciária amplia as possibilidades metodológicas do trabalho do pesquisado e propõe um desapego quanto à segurança acomodadora da zona das certezas, confirmando que os saberes indiciários produzem conhecimentos com a leitura atenta de pistas, mediante a interpretação dos sinais e da captura dos indícios, por vezes intangíveis através das formas clássicas de investigação.

Essa mesma resistência também é incentivada por Freire nas discussões em que propõe um olhar mais atento à retomada da relação entre diálogo e dialética. Para ele, de acordo com Zitkoski (STRECK, REDIN e Zitkoski, 2010, p. 117), os processos investigativos foram e vêm sendo fortemente influenciados por modelos de análises, cujas teorias, estruturadas na tríade dialética clássica, têm se ocupado de reforçar as afirmações (tese) e atenuam a força das negações (antítese), o que enfraquece as contradições, os conflitos e as tensões inerentes aos fenômenos sociais. Esse tipo de sobreposição elimina os elementos contingenciais que precisam ser considerados na construção de novos sentidos para a existência humano-social (síntese). E mais, de acordo com Zitkoski (op. Cit. 2010, p. 117), na (...) “dialética-dialógica de Freire, não há a predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história.

De volta a Ginzburg, os pormenores comumente considerados triviais, banais e corriqueiros podem contribuir para fornecer (...) “a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (GINZBURG, 1990, p. 149-

150). Então, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p. 177).

Ressalte-se, no entanto, que essa ênfase na dimensão particular não nos deixa perder de vista a ideia da totalidade, porquanto, embora a micro-história tome como ponto de partida o individual para o geral, esse primeiro não nega a sua interação com o segundo, tampouco a escolha do individual é contraditória à do social. Espada Lima (2006, p. 341) assevera que (...) “a totalidade, a História – está inteiramente presente em cada evento singular; assim, a atenção ao particular não procura aquilo que o distingue, mas, ao contrário, exatamente aquilo que em cada evento é comum à totalidade das situações individuais”. É por isso que a totalidade é entendida como a “conexão profunda que explica os fenômenos superficiais” (Ibidem, p. 341).

Assim, a necessidade de compreender um universo nem sempre tatuado e transparente constitui a ideia central do Paradigma Indiciário. Esse paradigma seria muito importante na interpretação de fatos inacessíveis aos instrumentos tradicionais e usuais na construção do conhecimento. No caso de nossa pesquisa, a presença nas ações do SPM NE com os migrantes foi nos mostrando que seria preciso estar atento aos não ditos na oficialidade dos processos desenvolvidos – observação e realização das entrevistas.

Muitas vezes, o olhar, os gestos, as falas e os aprendizados trazidos pelos migrantes, em sua bagagem cultural, como eles próprios afirmavam, “ora na mente”, “ora no coração”, requisitavam, algumas vezes, a mudança de nossas percepções, em outras, a eleição de novas e diferentes perguntas, e, ainda, a eliminação das perguntas para uma audição aberta, desprendida. Os migrantes esboçavam reações que revelavam formas de saber, ver e de viver no mundo como respostas criadas a partir dos desafios concretos do cotidiano, movidos pela “necessidade, pela intuição, pela esperteza da relação entre caça e caçador, pela dor da fera ferida e quase sempre pelo amor”¹².

Essa atenção redobrada exigiu, em nossa inserção, o desenvolvimento de uma espécie de refinamento perceptivo, recomendado na utilização do paradigma indiciário, já que essas vivências também

¹² Termos e descrições empregados pelos migrantes no decorrer das entrevistas.

(...) eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal (GINZBURG, 1989, p. 167).

Com a intenção de fugir das armadilhas e dos ditames da ideologia, Ginzburg esboçou a tessitura de uma proposta que em muito pode ser comparada com o processo de tecelagem, uma espécie de historiografia tecelã. Nas palavras de Freitas (1999),

os fios que compõem uma pesquisa são fios de um tapete; compõem uma trama que aumenta em densidade e homogeneidade à medida que vai sendo desvendada. Para entender a coerência de desenhos inscritos no tapete é necessário percorrê-lo com os olhos a partir das múltiplas direções, percebendo que as possibilidades são inesgotáveis. A leitura em sentido vertical produz uma gama de resultados que variam se ela for feita em sentido horizontal ou diagonal (FREITAS, 1999, p. 25).

A opção pelo Paradigma Indiciário, como inspiração e proposta, reforçou a necessidade de ampliar nossa base formativa, exigindo, inclusive, posturas e leituras diferentes das realizadas até então, mesmo considerando as aquisições do percurso da especialização em Pesquisa Educacional (1999) e do Mestrado em Educação Popular (2004).

A contribuição dos estudos e das pesquisas no campo do Paradigma Indiciário aguçou a compreensão sobre a circularidade dos saberes, sejam eles produzidos nos domínios dos grupos sociais diversos ou pelo indivíduo em seu cotidiano social. Contudo, cabe ao (à) pesquisador (a) sair de sua habitual instrumentalização e esquematização e deixar fluir a eloquência de novos sentidos, valorizando fatos e questões, cujos detalhes são primordiais para uma percepção mais apurada do real. A riqueza está nos detalhes, nos pormenores, antes desconsiderados, ofuscados e tratados como insignificantes. Nesse sentido, LOPES (1990, p. 17) nos adverte que é preciso “ler com muitos olhos o que está escrito e ouvir com múltiplos ouvidos o que foi contado e o que foi silenciado”.

O cultivo dessa sensibilidade, recomendada também pelo método indiciário, nos possibilitou ampliar as leituras e interpretar os dados e os registros encontrados. O encontro com a perspectiva indiciária tornou-se uma

opção fecunda para o nosso trabalho. Em nossa incursão, o reconhecimento dessa complexidade implicou movimentos de reaprendizagens constantes. Além disso, o desafio de alargar os passos visando compreender as formas e as expressões do protagonismo das classes populares aguçou o alcance da dinâmica das sociabilidades que fazem com que os migrantes, homens e mulheres, movam-se no mundo e nele criem formas mais dignas de existir.

1.3 Universo da pesquisa: opções teórico-metodológicas

O universo da pesquisa é composto pelos migrantes – homens e mulheres – que participam e/ou têm participação¹³ dos projetos e programas desenvolvidos pelo SPM NE, ao longo de sua existência. As entrevistas, por sua vez, foram coletadas no decorrer dos anos de 2010, 2011 e 2012.

Assim, por meio de contatos estabelecidos previamente, em momentos anteriores ao trabalho de pesquisa, percebemos possibilidades de diálogos mais fecundos nessas localidades e demos início às primeiras entrevistas, considerando, sobretudo, o perfil e a densidade das experiências migratórias detectadas. Esta escolha se deu, sobretudo, pelo perfil dos sujeitos que integrava a condição de migrantes e com nível elementar de alfabetização. Realizamos um total de 22 entrevistas.

Cabe ressaltar que a parceria com os agentes da Pastoral foi decisiva para a efetivação de tal feito, uma vez que possibilitou a redução de custos financeiros e a presença em momentos oportunos¹⁴ tanto para a pesquisa quanto para os migrantes entrevistados. Assim, na análise do material coletado na pesquisa campo, atrelada às observações realizadas, a partir das anotações do caderno de registro, fizemos a identificação e o entrelaçamento das categorias de análises do fenômeno. Nessa perspectiva, a fim de atender aos

¹³Definimos essa participação a partir da inserção dos sujeitos em atividades desenvolvidas nos trabalhos de base realizados pelo SPM NE, quer seja no âmbito da formação de lideranças, nos processos de diálogo com as comunidades por ocasião dos encontros da Pastoral, nos momentos celebrativos decorrentes das Semanas e das Romarias do Migrante, bem como de celebração da palavra.

¹⁴Os encontros de formação, planejamento e avaliação dos agentes de Pastoral; a realização do processo de mobilização, formação e construção de cisternas de placas nas comunidades, que envolve o cadastro das famílias beneficiadas, o Curso de Gerenciamento de Recursos Hídricos (GRH) e a capacitação de pedreiros, incluindo a Romaria do Migrante foram oportunidades em que realizamos o trabalho de campo e a coleta de dados, sobretudo as entrevistas.

objetivos do estudo, elegemos cinco entrevistas para compor o universo de análise e reflexões, sobretudo por constituírem biografias comuns e porque entendemos que as respostas obtidas foram imprescindíveis para que compreendêssemos a problemática desta pesquisa e para a consolidação desta tese.

Assim, embora tivéssemos realizado 22 entrevistas, elegemos esses cinco sujeitos. Tal escolha se deve à constatação de que a maioria dos sujeitos alcançados eram sujeitos de ação, ficando à margem das questões essenciais propostas pela pesquisa. Contudo, na identificação e no (re) conhecimento dos entrevistados, demos um relevo quanto ao trabalho pensante e à forma com que os migrantes entrevistados, ao transitar por um mundo marcado por desigualdades sociais, negação de direitos e pelas incertezas do devir, demonstraram recriar novas possibilidades do viver individual e coletivo, cujos feitos, em muitos casos, apontaram a direção de um horizonte de esperança, para “outro mundo possível”.

Na seleção dos entrevistados, embora já tivéssemos passagem pela maioria das comunidades, foram imprescindíveis as indicações feitas pelos demais agentes do SPM que, por sua vez, por terem uma presença constante nas comunidades, traçavam um perfil geral dos migrantes que integravam as ações do SPM NE e com eles estabeleciam uma primeira abordagem, semeando um clima de confiança e de respeito, propício à realização da pesquisa de campo.

Quanto aos instrumentos da pesquisa, realizamos entrevistas¹⁵ semiestruturadas, tanto com aqueles (as) que construíram a história do SPM NE quanto com os migrantes que estão na base dos trabalhos sociais desenvolvidos pela Pastoral do Migrante na Paraíba, no período de 2010 a 2012. A consulta ao *livro do tombo*¹⁶ da Paróquia São Francisco de Assis¹⁷ –

¹⁵Para Haguette (1990), “a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1990, p. 75).

¹⁶O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, desde sua criação, em 1937, classificou, segundo sua natureza, os livros do Tombo em: a) Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; b) Livro do Tombo Histórico; c) Livro do Tombo das Belas Artes e d) Livro das Artes Aplicadas. O Livro do Tombo pesquisado é adotado pelos Missionários Carlistas a partir de sua chegada à Paróquia São Francisco de Assis, como forma de registrar as reflexões, as perspectivas, os feitos e os fatos ocorridos no trabalho missionário com os migrantes em seu local de origem. Ele abarca o período de 1994 a 2004.

¹⁷ Esta Paróquia localiza-se na periferia da zona sul de João Pessoa – PB.

lócus de atuação dos Missionários Scalabrinianos, quando de sua chegada ao estado da Paraíba e berço da criação do SPM NE, também contribuiu para a compreensão e a organização dos dados coletados. Vale ressaltar, contudo, que essa história ainda não havia sido recuperada. Isso resultou em um feito inédito de contribuição muito importante deste trabalho para as narrativas do SPM em terras nordestinas.

Nesse trato, além da vigilância epistemológica e do cuidado permanente para não recorrer às questões que julgávamos conhecidas e resolvidas, a partir de um olhar instituído, em nossas andanças pelos trabalhos do SPM NE, alimentamos a consciência de que, na pesquisa, ocupamos, simultaneamente, o lugar de sujeito e de objeto. Essa tarefa, mesmo que fascinante, não deixa de ser complexa, sobretudo quando se assume o desafio de ser espectador e protagonista, de interrogar e de ser, ao mesmo tempo, participante do processo histórico em construção. Para Bosi, essas funções ocorrem de forma simultânea: “(...) sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças” (BOSI, 1994, p. 38).

No processo de pesquisa, a escolha das fontes é apenas um caminho, cujos contornos se desenham na busca de um todo, capaz de captar as nuances visíveis e camufladas pelo tempo. Nessa perspectiva, a ideia de abarcar todas as fontes que estejam acessíveis ao pesquisador é fundamental porque amplia as possibilidades interpretativas do fenômeno e favorece a composição de uma multiplicidade de pontos de vista que, se consideradas apenas as fontes escritas, não seria tão possível. Certamente, por esse motivo, esse é um trabalho que exige do pesquisador um olho no presente e outro naquilo que o passado guardou por realizar.

A incorporação da entrevista como fonte de diferentes pesquisas tem sido fator preponderante no rompimento do mito da não história, uma vez que traz questionamentos contundentes quanto à compreensão da fonte escrita como elemento de exclusividade. É por esse motivo que as fontes históricas têm um papel primordial no processo de pesquisa.

Em nosso estudo, resguardando as aproximações e as distâncias entre as tradições historiográficas e as diversas correntes de pensamento que

operam nesse campo de saber, assumimos a História Oral como fonte e inspiração metodológica (FERREIRA & AMADO, 1998).

No âmbito das produções científicas, a História Oral vem sendo assumida pelos pesquisadores, apesar de resistirem aqueles (as) que insistem em questionar sobre a sua legitimidade como história. Essa visão predominou durante muito tempo e começou a ser modificada a partir da ousadia de alguns historiadores que, no Brasil e no exterior, empreenderam esforços no sentido de romper o mito da não história. A postura desses pesquisadores acabou por questionar o papel da fonte escrita como elemento de exclusividade, ampliando sua tipologia, a exemplo da história oral.

De acordo com Ferreira & Amado (1998), as produções desenvolvidas pelo Instituto de História do Tempo Presente, bem como a criação da Associação Brasileira de História Oral foram duas das principais responsáveis pela disseminação e aceitação de trabalhos dessa natureza.

Na reconstrução desse passado, as fontes históricas têm um papel primordial. Trilhar o caminho do estudo das fontes demanda ao pesquisador (a) uma série de cuidados, minúcias, riqueza de detalhes. Exigem um rigoroso trabalho de seleção, categorização e interlocução.

A utilização da história oral como fonte, na atualidade, acumula inúmeras discussões, e seus estudos têm reunido pesquisadores e estudiosos empenhados no trabalho de compreendê-la e divulgá-la. Todavia, apesar de a história oral, como fonte de pesquisa, de acordo com Alberti, exercer certo fascínio sobre os pesquisadores, é preciso manter uma crítica do método frente ao reconhecimento de que não é solução para tudo. Por isso, reconhecer as possibilidades e as potencialidades da história oral como fonte de pesquisa permite ao pesquisador delimitar o seu uso em função do objeto e estruturar análises a partir de perguntas e interlocuções adequadas. Alberti assevera que, “quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado (...). Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas” (ALBERTI, 2004, p. 22).

Por isso, adverte-nos Alberti que a adoção da história oral como fonte de pesquisa requisita do pesquisador é uma postura que promove a superação do fascínio, que pode fazê-lo recair numa espécie de vertigem, na busca de uma isenção abstrata e estruturante da visão da fonte com algo dado, cujas

interpretações representam apenas uma possibilidade. Tudo isso pode incidir em imprecisões nas dimensões do “*fazer a história com o fazer História*”:

Mas a possibilidade de realizar entrevistas de história oral com pessoas de grupos sociais distintos não exime o pesquisador da interpretação e da análise do material colhido. Falar de história democrática pode levar ao equívoco de se tomar a própria entrevista não como fonte – a ser trabalhada, analisada e comparada a outras fontes – e sim como história (ALBERTI, 2004, p. 46).

Assumir a história oral como metodologia requer uma compreensão alargada de sua utilização, reconhecendo, sobretudo, que, devido à sua abrangência e complexidade, transcende o mero *status* de técnica e disciplina. Essa concepção se afirma no entendimento de Ferreira & Amado (1998) que referem que

(...) a História Oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador se relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática (FERREIRA & AMADO, 1998, p. 16).

Portanto, a partir dessas questões, alicerçamos nossas análises e reflexões na interpretação das entrevistas, concebendo como inseparáveis no processo de análise, o *vivido*, o *concebido* e o *narrado* como constituição da memória dos migrantes entrevistados. Essas discussões integram os estudos de Alberti e focam, entre outras questões, a importância da história oral como fonte na constituição memória e recuperação do passado. Para ela,

(...) a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua particularidade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viver (ALBERTI, 2004, p. 16).

A autora argumenta sobre a impossibilidade de eliminar as descontinuidades com o passado, mesmo que se tenha a ilusão de que a história oral permite ao pesquisador percorrer, de forma vivencial, o passado do entrevistado. Para Alberti (...), “o passado só ‘retorna’ através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (Ibidem, p. 17).

Em nossa pesquisa, a combinação entre as dimensões do vivido, do concebido e do narrado nos permitiu compreender os processos migratórios e os saberes neles apreendidos pelos migrantes. Assim, focar as entrevistas, na perspectiva da “história de experiências¹⁸”, acrescentou à pesquisa uma percepção mais clara acerca de elaborações indicadas pelos migrantes, embora nem sempre verbalmente explicitadas, quanto à contribuição dos processos migratórios no direcionamento e/ou na mudança de perspectiva e de visão de mundo desses sujeitos.

A história de experiência, na qual situamos nossa pesquisa, de acordo com Alberti (2004, p. 26), “(...) pode ser usada no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuam e elaboram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”. E mais: “A capacidade de a entrevista contradizer generalizações sobre o passado amplia, pois, a percepção histórica – isto é, permite a mudança de perspectiva” (Ibidem, p. 27).

Assim, além da entrevista, balizamos as ações da pesquisa a partir dos preceitos da observação participante, entendida não apenas como um simples instrumento de coleta de dados, mas, sobretudo, como uma forma de estar presente, cuja contribuição pode favorecer a construção de relações mais férteis e profundas entre pesquisador e pesquisado. Ao estudo dessa concepção de pesquisa, nos últimos anos, vêm se dedicando autores como: BRANDÃO (1985); HAGUETTE (1990); MAZOTTI E GEWANDSZNAJDER (1998); RICHARDSON (1999); CHIZZOTTI (2008); MINAYO (2004), entre outros.

Introduzida pela Escola de Chicago, nos anos 1920, a observação participante, depois de sofrer diversas críticas e ter sido abandonada, por

¹⁸Para Alberti (2004), a pesquisa em história oral pode contribuir com campos de saberes diversos, tais como: História do cotidiano, História política, Padrões de socialização e de trajetórias, História das Comunidades, Histórias de instituições, Biografias, Registro de tradições culturais, História de Memórias e Histórias de Experiências.

décadas, tem sido reconsiderada no contexto das propostas qualitativas em pesquisa. O antropólogo B. Malinowski destacou-se como pioneiro no uso desse recurso metodológico, cujos estudos transformaram-se em referência para os pesquisadores de diversas áreas de conhecimento (Haguete, 1990).

Reconhecemos, contudo, as limitações apontadas na adoção da observação participante, apesar de todos os avanços registrados nos últimos anos. Trazemos o problema que, de acordo com Martins (1989), provoca uma espécie de “estranhamento” na relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, considerando suas diferenças sociais. Esse autor argumentou que essa opção teórico-metodológica não transforma a condição do sujeito investigado, que continua como tal. Portanto, as questões trazidas para o centro das pesquisas não são, necessariamente, iniciativas dos sujeitos e das classes populares, e ainda que representem interesses para sua emancipação ou motivações para que avancem no reconhecimento e na superação de sua condição de subalternidade, demandam interesses de grupos e instituições que não fazem parte de sua realidade. Com isso, “esse fato repõe, sob a máscara nova, dolorosas situações de dominação, tutela, mistificação, em que o subalterno, mais uma vez, não se reconhece em sua obra, não investiga para si, mas é usado para investigar-se para os outros” (MARTINS, 1989a, p. 136-137).

O alerta de Martins é de fundamental importância porque, no trabalho com as classes populares, as mediações que criamos para o diálogo investigativo com os sujeitos entrevistados são muito fortes, além do fato de que todos nós, pesquisadores, precisamos estar atentos a esses condicionamentos no trato com o fenômeno pesquisado. Todavia, apesar das assertivas de Martins, a ênfase dada aos processos de elaboração dos sujeitos aqui postos não priorizam os enfoques dos grupos e das instituições de apoio.

Nas entrevistas, quando os sujeitos da pesquisa assumem a condição de analistas de todo um ciclo de vida migrante, num primeiro momento, pode transparecer uma imposição ou mesmo algo que não parte deles. No entanto, no decorrer dos depoimentos, muitos conseguiram alcançar uma visão de conjunto dos seus percursos migratórios em uma condição bem elaborada. A elucidação dos ganhos e das perdas em suas vivências favoreceu a feitura de

uma espécie de balanço, uma revisão que lhes permitiu firmar posições e ampliar horizontes.

Em outras palavras, todos os seres humanos, na condição de pensantes, podem rever o alcance de suas bases culturais de referência, e os sujeitos populares, a seu modo, fazem isso também. Pelo que se pode constatar, a migração representa uma excelente oportunidade para evidenciar isso. Esse acerto de contas com o passado e com a cultura de origem talvez seja a culminância desta pesquisa.

Além de Martins, Brandão (1985), igualmente, despertou-nos quanto à difícil questão da construção simbólica do “outro” que se investiga, cuja relação de proximidade é imprescindível para a compreensão do fenômeno investigado. Para o autor,

uma das dificuldades fundamentais em uma atividade científica cujo ‘outro lado’ é constituído também por pessoas, sujeitos sociais quase sempre diferentes do pesquisador (índios, negros, camponeses, ‘populações marginalizadas’, operários, migrantes), é a de como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição de pesquisa (BRANDÃO, 1985, p. 08).

Assim, no âmbito das relações construídas, a adoção da alteridade é peça constituinte para a edificação de um envolvimento e comprometimento promissores no processo de pesquisa. Brandão (1985) sugeriu que pesquisador e sujeito da pesquisa precisam identificar possíveis impedimentos que reduzam sua interação, minimizando e/ou eliminando tudo aquilo que os separa nos modos de viver, nos níveis de consciência e nas expressões culturais, sem abolir, contudo, aquilo que os diferencia.

A observação participante é um recurso especial para o trabalho de pesquisa, principalmente pela possibilidade de estudar uma variedade de fenômenos, de forma direta e no momento em que eles ocorrem. Portanto, representa um processo de interação da teoria com métodos dirigidos pelo pesquisador na busca de conhecimento não só da perspectiva humana como na própria sociedade (Haguette, 1990).

Richardson (1999), por sua vez, explicitou, para além das vantagens e das desvantagens desse recurso metodológico, que o papel do pesquisador é um diferencial no processo de investigação, já que “(...) ele não é apenas um

espectador do fato que está sendo estudado (...). O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante” (RICHARDSON, 1999, p. 261).

Assim, considerando a existência de conflitos internos que podem interferir na objetividade com que o pesquisador analisa o fenômeno, recomenda Rosenfeld (1958) que

(...) o primeiro passo para resguardar-se do viés que surge dos conflitos íntimos é ter consciência dos conflitos e da natureza de nossas defesas. Com essa consciência, o pesquisador pode criar defesas adequadas para a natureza dos conflitos e da situação estudada (ROSENFELD, 1958, p. 567).

Essa abordagem permite a observação de situações no momento em que ocorrem, e a apreensão do movimento real presente em cada ocorrência reúne os aspectos essenciais do fenômeno em campo de pesquisa. Ela potencializa o alcance de análises que avançam para além da simples descrição dos cenários vividos, identificando os elementos que dão sentido e sustentam a dinâmica inerente aos fatos existentes, viabilizando relações sociais intensas entre pesquisador e sujeito.

Brandão apresentou reflexões quanto à ideia de participação dos sujeitos integrantes da pesquisa, elucidando elementos para que ela deixe de ser adjetiva e se torne substantiva. Para tanto, evidenciou a necessidade de que a pesquisa pretenda estabeleça vinculação imediata com a prática política popular desenvolvida nas comunidades a que está integrada, pois, assim, “quando as pessoas do povo vêm participar dela, há de ser porque de algum modo ela já faz parte de suas práticas, de seus projetos de classe e é, por isso, *participante*” (BRANDÃO, 1985, p. 252).

Em nosso estudo, os sujeitos que compuseram o universo de pesquisa – homens e mulheres migrantes – foram selecionados ao sabor do cotidiano, considerando o tempo e o espaço das ações do SPM NE, realizadas ao longo dos últimos três (03) anos. Optamos por esse caminho, sobretudo, por considerar elementos observados ao longo de nossa inserção nesse campo de atuação, como agente de pastoral voluntária. E sempre atentos aos espaços e às ações do SPM NE, procedemos à escolha das comunidades, considerando a incidência dos movimentos migratórios. A partir daí, nas visitas aos

alojamentos dos cortadores de cana, nos momentos celebrativos, nos mutirões para a construção das cisternas, nos encontros de formação da equipe, entre outros, realizávamos conversas informais e, ao contar com o aceno afirmativo dos migrantes para uma conversa mais longa, mais detalhada, fazíamos o convite para a entrevista, explicitando os objetivos da pesquisa e a forma de conduzir os trabalhos, inclusive, solicitando permissão para gravar as conversas e elucidando a possibilidade do anonimato. Além deste recurso, fizemos uso do Diário de Campo, no qual anotávamos, principalmente, as impressões e percepções não manifestas oralmente pelos entrevistados. De modo geral, os sujeitos da pesquisa não demonstraram dificuldade em compreender as questões componentes do roteiro da entrevista (**Apêndice A**), mesmo na estruturação do pensamento no decorrer de nosso diálogo. Porém, uma marca importante para os entrevistados era o fato de que as vivências reveladas lhes causavam fortes emoções – alegria e choro se alternavam à medida que se permitiam fazer uma espécie de revisão de suas trajetórias pessoais, sociais profissionais e de vida, em que a migração ocupava o lugar central.

Nesse processo, a memória foi o elemento-chave, que se transformou em uma rica possibilidade de recuperar as experiências de vida desses migrantes e contribuir para recompor suas identidades histórico-culturais. Inicialmente, embora parecesse mais fácil recordar os acontecimentos mais próximos e atuais, no decorrer das entrevistas, os fatos mais remotos começavam a emergir, quase livres na palavra falada, mas envoltos em simbolismos próprios, sentidos e sentimentos comprometidos e representados por feições de dor, de amor, de vidas que, naquele espaço circunstancial, eram “passadas a limpo”, como se assim pudesse ser.

Isso evidenciou o quanto o tempo é denso, polissêmico e transpõe lugares comuns. O diálogo com esses migrantes, homens e mulheres, na trajetória de suas andanças nesses e em outros tempos, fizeram com que entendêssemos, a partir da perspectiva da memória, os processos de construção da relação entre o passado e o presente e como os sentidos do ontem contribuem para o seu estado presente. Para Halbwachs,

lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso,

preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 1992, p.71).

Na reelaboração de suas narrativas, ocupando o chão desse imenso Brasil e, por vezes, mesmo em terras nordestinas, os migrantes precisam (re)construir identidades comuns, o que é necessário para fortalecer o sentimento de pertença, enfrentar o novo e superar as formas mais diversificadas de discriminação e exclusão sociais. Em seus discursos improvisados, estruturados a partir de imagens que lhes aparecem, ora nítidas ora turvas, os migrantes vão desnudando os elementos de suas vivências de cá e de lá. Em seu estado presente, elaboram uma espécie de revisão do passado que, inclusive, transformado no aqui e no agora, traz à cena representações de si mesmos. Capta nuances, por vezes, contraditórias, de sua origem, de seus valores, das opções que tiveram que assumir no percurso fecundo do seu existir.

Nesse sentido, perseguindo uma compreensão mais elucidativa da memória desses migrantes, balizamo-nos na direção de atos táteis, mas, e, sobretudo, de elementos que, embora não visíveis, são constituintes das lembranças individuais e coletivas dos sujeitos. Para Bosi, essa transição representa a matéria-prima das lembranças, pois

(...) o modo de lembrar é individual tanto quanto é social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o contador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 1994, p. 31).

Assim, reconhecendo os desafios presentes nessa construção, através do recurso da memória, as narrativas ofertadas no âmbito das entrevistas fizeram ecoar os fatos de que tomaram parte quando descrevem o que viram, ouviram, sentiram e viveram esses migrantes. Na conflitante passagem entre dois mundos distintos – o do silêncio e o da fala – foram apresentadas narrativas fortes, contundentes, cujas marcas, antes encobertas, permanecem vivas, audíveis nas interpretações possíveis.

Mediante essas reflexões, na intenção de atender ao objeto e à questão de pesquisa, formulamos a **hipótese** de que os processos migratórios podem contribuir para a aquisição, a incorporação e/ou a (re) significação de saberes resultantes das aprendizagens e das experiências de vida acumuladas pelos migrantes em seu vai e vem pelo Brasil.

Assim, mediante o exposto, assumimos a **tese** de que a migração, ao propiciar o confronto dos sujeitos migrantes com novas realidades, acaba por favorecer o processo de aquisição de saberes, cujo impacto dessas vivências tem contribuição relevante para a (re) construção das trajetórias e visões de mundo dos sujeitos migrantes. Em outras palavras, as marcas deixadas pelos processos migratórios nos sujeitos empobrecidos, em suas andanças, acabam por contribuir para a (re) significação de olhares e para a adoção de modos criativos do seu intervir, individual e coletivamente, no mundo.

A partir dessas questões, propusemos, como **objetivo geral** de pesquisa, analisar a vinculação entre os processos migratórios ocorridos no Nordeste brasileiro, especialmente no estado da Paraíba, e a aquisição de saberes contribuintes para a (re) construção das visões de mundo dos migrantes. No âmbito dos **objetivos específicos** da pesquisa, nossa proposta é de refletir sobre os processos que fecundam as relações de saber, nas experiências de vida dos sujeitos pouco ou não escolarizados, fortalecendo o debate sobre a questão da aprendizagem ao longo da vida¹⁹, buscando alargar o alcance dos estudos em Educação Popular. Ainda nesse caminho, objetivamos contribuir para a construção da memória do Serviço Pastoral do Migrante no Nordeste (SPM NE), da sua gênese aos dias atuais, como forma de contribuir para o debate sobre a migração, especialmente na Paraíba. Também merece destaque o propósito de refletir sobre os conceitos de migração, ampliando as chaves de leitura e de interpretação desse fenômeno.

Assim, com a intenção de alcançar os objetivos pretensos, instituímos *Saberes e Migração* como categorias de análises e, através delas, buscamos balizar nosso olhar para o acercamento do fenômeno investigativo. No que diz

¹⁹A ideia da educação e da aprendizagem ao longo da vida vem sendo discutida e assumida como parâmetro a partir de uma pesquisa sobre a educação necessária ao terceiro milênio, difundida pela UNESCO, através do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Conf. em: MEC/UNESCO, 2004.

respeito à estrutura, organizamos esta tese em seis capítulos, acrescidos das considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos, de forma introdutória, **A MIGRAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**. Tratamos das questões relativas à escolha do objeto de estudo, considerando nossa trajetória acadêmica, e dos estudos em Educação Popular. Indicamos, ainda, as fontes documentais, os instrumentos e os procedimentos que compõem o *corpus* da pesquisa, considerando as concepções teórico-metodológicas que alicerçam o estudo.

No capítulo segundo, intitulado, **PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO NORDESTE BRASILEIRO**, abordamos a questão migratória a partir de sua evolução conceitual, com destaque para a migração interna, fazendo referências aos desafios postulados para as políticas migratórias da atualidade.

No capítulo terceiro, denominado **O SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE: TRAJETÓRIA E SENTIDOS** recuperamos traços da memória do SPM no Brasil, especialmente, no Nordeste. Resgatamos os feitos empreendidos pelo SPM NE no contexto das Pastorais Sociais e elucidamos suas contribuições tanto para a ampliação dos estudos sobre a temática da migração, quanto para o enfrentamento da problemática da migração forçada.

No quarto capítulo, buscamos, à luz das entrevistas realizadas com os migrantes nordestinos, compreender a relação entre a migração e o processo de elaboração e de aquisição de saberes. Sob o título **SABERES GESTADOS NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS DO NORDESTE BRASILEIRO: REIVENTANDO FORMAS DE EXISTIR** trazemos, inicialmente, as reflexões colhidas nos estudos de Freire e Charlot acerca da questão dos saberes, destacando que as singularidades dos processos vivenciais, trazidos pelos migrantes em sua bagagem cultural, têm contribuído para a formulação de uma nova matriz de pensamento a partir do saber de experiência. Na sequência, tecemos considerações sobre o saber-fazer como um recurso de aprendizagem dos migrantes e constatamos que há aprendizagens densas no vai e vem da esperança, apesar das dificuldades e das contradições inerentes aos processos migratórios.

No quinto capítulo - **E UMA EDUCAÇÃO PRO POVO, TEM? -** refletimos, prioritariamente, sobre a relação entre migração e ausência da

escola. O capítulo sistematiza as reflexões dos migrantes participantes da pesquisa quanto à importância atribuída à educação e à escola. Evidencia os percalços enfrentados pelos trabalhadores sazonais para a não conquista do direito ao saber formal. A partir de um olhar panorâmico sobre a EJA no Brasil, questionamos sobre a possibilidade de uma escola para o pobre, para o povo. Essas reflexões confirmam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida como um caminho a seguir, na necessária busca de alternativas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, confirmamos a tese assumida no processo de investigação, apontando indícios que abordem a relação entre a migração e a educação, na perspectiva de ampliar a produção do conhecimento em Educação Popular.

2 PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO NORDESTE BRASILEIRO

Objetivando estudar, sobretudo, as implicações dos processos migratórios para os sujeitos neles envolvidos, é necessário, antes de analisar a especificidade das questões, rebuscar e situar as discussões que tratam do tema da migração, principalmente em seu nível conceitual, como forma de compreender as questões que lhes são inerentes. Para isso, temos a consciência do desafio presente nesse fazer, tanto por reconhecer a heterogeneidade apresentada pelos processos sociais que fazem uso desse conceito, quanto pela constatação das divergências teórico-metodológicas e conceituais que alimentam as práticas e orientam a análise da migração.

Dessa feita, por reconhecer que é impossível resolver muitos dos impasses presentes nessas discussões e fazer uma genealogia da categoria migração, realizamos um levantamento dos conceitos que aparecem nas referências consultadas e procedemos a uma síntese das situações encontradas na literatura, sobretudo, dos conceitos apresentados nos estudos e nas elaborações que tomam a Pastoral do Migrante como parte e objeto de análise.

Ao optar por uma análise que recupera os principais elementos das etapas constitutivas do conceito da migração, desejamos transcender os limites de uma visão linear da história, cujos elementos não sugerem, unicamente, uma perspectiva cronológica, mas, e principalmente, as nuances cujas marcas indeléveis contribuíram para as discussões contemporâneas e as tornaram vigentes na atualidade. Evidenciamos, pois, a ênfase dos estudos indicados como também as nuances sobre as quais o tema pode ser abordado.

Nesse sentido, dialogamos com Certeau (1982), em cujo livro, *A escrita da História*, adverte-nos de que, neste trabalho, que exige um olho no presente e outro naquilo que o passado guardou por realizar, estejamos atentos para os ditos e os não ditos. Essa tarefa, mesmo que fascinante, não deixa de ser complexa, sobretudo quando se assume o desafio de espectador e interlocutor, de interrogar e de ser, ao mesmo tempo, participante do processo histórico em construção.

2.1 Migração: diferentes faces de um mesmo fenômeno

A migração não é um fenômeno recente que, há muito se manifesta na realidade histórico-mundial e, principalmente, brasileira, com reflexos muito importantes nas dimensões social, política, econômica, entre outras. A esse respeito, Gonçalves nos afirma:

O planeta está em movimento. Milhões de seres humanos deslocam-se de um lado para outro, as estradas do Mundo e de muitos países estão povoadas de caminhantes. Diante desse cenário, não será exagero falar de um momento de profundas transformações (GONÇALVES, 2004, p. 61).

Além de representar um movimento de mobilidade humana, as migrações são reflexos de transformações profundas, com implicações para as sociedades de origem e de adoção. Os deslocamentos, por vezes, representam verdadeiros termômetros, que acabam por revelar mudanças no curso da história, nem sempre visíveis e mensuráveis, que se configuram como indícios dos movimentos de ruptura e de transição.

Para Gonçalves, as migrações

(...) costumam figurar como um lado visível de fenômenos invisíveis. Aparecem muitas vezes como a superfície agitada de correntes subterrâneas, (...) revelam e escondem transformações ocultas. Os grandes deslocamentos humanos, via de regra, precedem mudanças profundas, seja do ponto de vista econômico e político, seja em termos sociais e culturais. Os maremotos históricos provocam ondas bravias que deslocam em massa populações e povos inteiros. Numa palavra, a mobilidade humana é em geral um sintoma de grandes transições. Quando ela se intensifica, algo ocorreu ou está para ocorrer, ou melhor, algo está ocorrendo nos bastidores da história (GONÇALVES, 2004, p. 61).

No Brasil, a migração tem se apresentado de modo acentuado e se transforma em um desafio para os pesquisadores, sobretudo pela complexidade com que tem se manifestado. Contudo, no âmbito das produções acadêmico-científicas, esse tema, como dissemos, tem sido cada vez mais estudado no cenário das Ciências Humanas e Sociais.

Na direção de compreender e/ou explicar como se forma e se transforma uma nação, muitas ferramentas são imprescindíveis. Para Prado Júnior,

o sentido da evolução de um povo pode variar; acontecimentos estranhos a ele, transformações internas profundas do seu equilíbrio ou estrutura, ou mesmo ambas essas circunstâncias conjuntamente, poderão intervir, desviando-o para outras vias até então ignoradas (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 17).

Em nossa análise, as correntes migratórias têm uma relação direta com os movimentos de transformação e formação do Brasil contemporâneo, com interferências notáveis na realidade atual. Para o referido autor, (...) “é de toda importância analisar as correntes migratórias internas em atividade e as transformações que surdamente se elaboram. Sem essa análise, ter-se-ia uma pálida ideia apenas do povoamento brasileiro nas vésperas de nossa emancipação política” (Ibidem, p. 70).

Assim, como categoria teórica, a migração aparece, de forma diferenciada, em diferentes momentos históricos. Há registros de produções, no contexto dos Séculos XVII e XVIII, que reconhecem o significado histórico da migração e sua influência nas sociedades da época. Todavia, a produção científica a respeito dessa problemática tem como marco, no final do Séc. XIX, a publicação da obra de Ravenstein, “As Leis da Migração”, em 1885 (MOURA, 1980, p. 28).

Percorrer os escritos que revisitam o surgimento da migração como conceito e categoria teórica nos leva a constatar um nascedouro que a coloca de forma articulada em termos de um ponto de origem ou de chegada, criada no confronto elucidativo das definições de emigração e imigração²⁰. Igualmente importante é destacar que a evolução, no que se refere às formas de compreensão e utilização do termo migração, vem acompanhada do desafio de construir terminologias que superem a visão de catástrofe e de perda. Esses enfoques são acentuados, sobretudo, pela adoção do termo êxodo, marcante na literatura brasileira e referência na interpretação dos estudos dos povos do campo.

²⁰ De acordo com a Organização Internacional das Migrações (OIM), a **imigração** “corresponde ao processo mediante o qual pessoas não nacionais ingressam em um país com o fim de estabelecer-se” (p. 32). Por sua vez, a **emigração** é o “ato de sair de um Estado com o propósito de assentar-se em outro qualquer país, incluindo o seu” (p. 23). Os conceitos básicos de migração, segundo a OIM, são o resultado da tradução livre feita pela equipe do CSEM de alguns termos do *Glosario sobre migración*. Derecho Internacional sobre Migración, n. 7. Ginebra: OIM, 2006.

Em âmbito nacional, os debates sobre migração, inicialmente, transitam entre o marco político e o intelectual, embora seja essa uma divisão meramente didática, uma vez que, nem sempre, estiveram separados e, por vezes, mesclaram-se. Posteriormente, evoluem para a dimensão econômica e sociológica, com prevalência no cenário atual.

A discussão da migração começa a ganhar mais força, devido ao grande fluxo populacional europeu que, nos Séculos XIX e XX, passou a ser absorvido pelas Américas. O processo de emigração europeu, que tem seu marco a partir de meados do Século XIX, emergiu das transformações econômicas e demográficas em curso desde o Século XVIII, como resultado, entre outras questões, “da constituição de um grande excedente populacional” (BOTELHO, 2002, p. 01). Com isso,

à medida em que a própria Europa não conseguia absorver esses novos contingentes em suas fronteiras internas, seja em novas áreas agrícolas, seja no meio urbano, a emigração transformava-se em alternativa para escapar das crescentes limitações do mercado de trabalho europeu.(Ibidem, p. 01)

Especialmente no Brasil, a imigração europeia, consentida pelos poderes constituídos do país, embora registre a(s) ideologia(s) inerente(s) a essa aceitação, tais como o favorecimento da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, bem como a experimentação de novas formas de organizações produtivas que garantissem a expansão do cultivo do café, teve como maior incentivo as supostas facilidades e os benefícios oferecidos aos imigrantes. Para Botelho,

(...) a maioria dos imigrantes veio em função dos subsídios oferecidos. Esses subsídios procuravam atrair, sobretudo, trabalhadores para o café; nesse caso, a ênfase recaía sobre os grupos familiares, que tornariam menos problemática a questão do controle do trabalho. (...) A partir da década de 1880, houve um progressivo incremento do volume de imigrantes chegando ao país, tendência que atinge seu auge na década de 1890 (BOTELHO, 2002, p. 02; 03).

Considerando, ainda, a questão da imigração, a publicação da “*Revista de Imigração e Colonização*”²¹, no final da década de 1930, assinala o caráter restritivo com que a imigração era discutida na época, sobretudo em relação ao favorecimento do modelo de desenvolvimento econômico do país, considerando os preceitos interpretados como positivos para a formação da nacionalidade brasileira. De acordo com Quintela e Costa,

para os países novos como o Brasil, a política imigratória que mais convém é a que tem em vista evitar os elementos indesejáveis e os de difícil assimilação, e promover a entrada de boas correntes imigratórias em harmonia com a expansão econômica do país. Essa política tem de basear-se, portanto, no selecionamento da imigração, pois é dever máximo do Estado intervir na composição da sua população, de forma a criar a maior colaboração e a maior harmonia entre os elementos que a formam. A imigração não deve ser encarada somente como um meio de atrair elementos capazes de auxiliar o desenvolvimento econômico do país, mas, principalmente, como fator de formação da nacionalidade (QUINTELA E COSTA, 2011, p. 03).

Quanto à questão da migração interna, nos anos de 1940 e 1950, as discussões, ainda que sob o prisma do êxodo rural, aparecem impulsionadas pelo contexto de modernização e de industrialização, que acarretam em um trânsito do mundo rural para o urbano. Prevalencia, então, a visão otimista da migração, sinônimo de progresso, modernização e desenvolvimento da sociedade. Essa imagem otimista das migrações internas e do êxodo rural esboçava a compreensão desse fenômeno “como manifestação da sociedade, em trânsito do rural tradicional para o urbano industrial”, em cujo “processo, os migrantes estariam experimentando uma forma de progresso através da mobilidade social oferecida pela indústria” (SADER, 1988, p. 89).

Um novo panorama se forma nos anos de 1960 e 1970, com implicações para os estudos da migração, quando foram atribuídas as visões crítica e pessimista e permaneceu a dualidade rural x urbano. Sob esse prisma, são indicadas como principais causas da migração, conforme o paradigma da modernização, o forte poder de atração exercido pelos grandes centros urbanos e a precarização das condições de sobrevivência no meio rural. No

²¹ Essa Revista, cujo primeiro número foi publicado em janeiro de 1940, derivou-se de um dos feitos do Conselho de Imigração e Colonização, uma entidade instituída através do Decreto-lei n. 406, de 04 de maio de 1938 (Conf. Quintela e Costa, 2011).

âmbito das consequências estaria a desagregação cultural e social, bem como a desfiliação de valores e ideais proeminentes de sua origem, fatos que acarretariam a perda da identidade (Sader, 1988).

Moreira e Targino (1997) afirmam que, na década de 1970, a modernização da agricultura provocou uma mudança nas rotas dos trabalhadores migrantes, que resultou numa verdadeira expulsão e expropriação desses camponeses. Por esse motivo, “(...) as áreas de maior evasão populacional coincidiram com aquelas que, na década de setenta, sofreram em maior grau o processo de modernização conservadora da agricultura” (MOREIRA e TARGINO, 1997, p. 228).

Sem fugir, de todo, da relação entre o rural e o urbano, o primeiro conceito mais preciso de migração, embora ainda genérico, decorre de discussões empreendidas por organismos internacionais, como a ONU, frente ao necessário reconhecimento de se estabelecerem parâmetros que balizem os estudos e as intervenções nesse campo de saber. Assim, de acordo com as Nações Unidas,

migração é definida como sendo o deslocamento de uma área definidora do fenômeno para outra (ou um deslocamento a uma distância mínima especificada), que se realizou durante um intervalo de migração determinado e que implicou uma mudança de residência (UNITED NATIONS, 1970 *apud* SALIM, 1992, p.120).

O estabelecimento dessa definição, embora represente uma contribuição importante nos estudos do tema em questão, por tentar reunir alguns elementos constitutivos da migração, não se mostrou capaz de dar conta das peculiaridades e especificidades das questões migratórias presentes na realidade brasileira. De certo modo, ao mesmo tempo em que pautou bases para os recenseamentos, contribuiu para marcar as mobilidades populacionais efetivas, ocorridas nos movimentos intramunicipais, nem sempre detectáveis através dos instrumentos estatísticos.

Outra dificuldade contida na adoção desse conceito diz respeito às migrações repetidas²², pois, ao considerar o tempo de permanência na relação

²² As migrações repetidas são mudanças sucessivas de residências realizadas, individualmente ou coletivamente, que implicam intervalos de permanência extremamente curtos (PÓVOA NETO, 2007, p. 47).

origem x destino, não abarca em sua totalidade e complexidade fluxos migratórios instáveis, cujo tempo de permanência em determinados lugares são incertos e podem se repetir no decorrer de um mesmo ano. Nesse sentido, o conceito de migração como mudança de residência é limitado e inadequado.

Todavia, apesar desses extratos, foi na década de 1980 que as discussões teóricas sobre a categoria migração ficaram mais visíveis no cenário nacional. Na busca de mais equilíbrio da relação entre a teoria e os movimentos demandados pela realidade, registra-se, nesse contexto, uma mudança no foco e na tipologia das migrações. O dossiê das Migrações, publicado em 1987, revela que o Brasil “[...] que foi há um Século, um típico país de imigração, tornou-se, a partir dos anos de 1980, aproximadamente, um exportador de mão-de-obra, ou seja, um país de emigração” (IEA/USP, 2006, p. 01).

Outro debate de extrema relevância que se travou nesse contexto foi colocado por Martins (1988), ao questionar uma forma de compreensão tida como consensual no que se refere à visão da migração como determinado tipo de problema social: Migração: problema para quem? Para os latifundiários, quando da perda da mão de obra barata de que dispunham? Para a classe média, incomodada com o visível crescimento urbano das grandes cidades? Ou para os migrantes? Sua pergunta tanto expressa a complexidade da questão migratória, apesar de seus avanços conceituais e teóricos, quanto recoloca a necessidade de emergir uma visão mais aberta que considere as nuances desse fenômeno, sobretudo nas vivências dos migrantes, dos homens e das mulheres com uma história de vida marcada pelas desigualdades e pelas resistências.

Para o referido autor, há prevalência da visão da migração *como problema*, mesmo quando ela deveria ser substituída por uma visão que colocasse o migrante no centro das questões. Na verdade, houve uma sutil adaptação que, mesmo quando da preocupação com o migrante,

(...) não a tornou, até hoje, uma preocupação dos migrantes. Daí decorre a facilidade com que o ‘problema’ recebe respostas assistenciais por parte daqueles que se preocupam com os migrantes e com facilidade, também, se busca novas formas de tutela sobre eles. O que apenas substitui a tutela

clientelista do fazendeiro por uma tutela nova, esclarecida, iluminista, mas não emancipadora (MARTINS, 1988, p. 06).

As afirmações de Martins evidenciam os desafios da abordagem teórico-metodológica do tema da migração e o desenvolvimento de trabalhos com o povo migrante. Evidenciam a importância de se compreenderem as formas contemporâneas de migração e de suas raízes históricas. Além dos diversos grupos e instituições que atuam nesse campo, é necessário discutir, amplamente, o papel que o Estado tem desempenhado nesses processos, pois nos parece que as políticas adotadas não têm sido capazes de abarcar a questão em sua complexidade nem de contribuir para que se compreendam as diversas dinâmicas envolvidas nos processos migratórios.

Nos anos 2000, muitos dos desafios até então detectados permaneceram. Todavia, um novo movimento apareceu no conjunto das questões migratórias, especialmente em relação às migrações internas ocorridas no Brasil, desde a década de oitenta, o que atenuou a lógica tradicional detectada nos fluxos migratórios e reduziu “as migrações inter-regionais e a multiplicação de deslocamentos de curta distância” (MARTINE, 2007 *apud* PÓVOA-NETO, 2007, p. 54), sobretudo dentro dos mesmos estados, dos pequenos para os médios e grandes municípios, a exemplo do que ocorre com os migrantes temporários na construção civil em João Pessoa. Trata-se do “deslocamento sistemático de trabalhadores a curta distância, mantendo, contudo, as suas relações sociais e culturais (moradia permanente, família, referências sociais, etc.) no lugar de origem” (MOREIRA; TARGINO, 2005, p.01), o que se constitui em uma “estratégia de sobrevivência” dos trabalhadores, porquanto garante o emprego e a redução dos custos de manutenção da família.

A migração de retorno, entendida como o regresso do migrante ao seu lugar de origem, depois de residir, durante algum tempo, em outra localidade, surge como um dos principais fenômenos ocorridos no fluxo de migração brasileira, nos últimos decênios. Regiões tipicamente produtoras de migração, sobretudo pelo fornecimento da força de trabalho, como o Nordeste, registram uma tendência de retorno de parte considerável de sua população de origem. Esse fato será retomado no decorrer deste trabalho.

Ainda no âmbito das posturas requisitadas pelo estudo do fenômeno, a composição do quadro conceitual da categoria migrante impõe uma (re) definição que supere as apreciações formais e fechadas, que suscitem generalizações. Considerando as opções que transitam entre os territórios políticos e metodológicos, indicados nos debates e escritos do tema da migração, assumimos, por recomendação dos estudos de Póvoa-Neto (1997), o tratamento do conceito de migrante e o de migração, para o que vem sendo definido por questão migratória. Para esse autor, minimizamos os riscos e potencializamos a base de análise desse fenômeno, uma vez que não há como fugir das concepções histórico-sociais que marcam e compõem o campo dos estudos e das políticas migratórias.

Além desses aspectos, para se compreender bem mais os processos migratórios, não se pode prescindir das contribuições de Gaudemar (1977) a partir do seu conceito de mobilidade do trabalho.

2.2 A questão migratória: em busca de uma teoria, num campo em aberto

Mencionamos que a compreensão da migração, como categoria teórica, tanto ontem quanto hoje, tem sido um verdadeiro desafio para os estudiosos e um norte para a adoção de políticas migratórias, de controle e de enfrentamento da chamada migração forçada, isto é, o conceito de migração forçada²³ tem sido objeto de discussão entre os estudiosos. Para uns, esse conceito pode ser adotado desde a perspectiva de assumir a violência como um fator migratório que envolve os estudos com base no conceito jurídico de refugiados. Para outros, essa abordagem é pontual e limitada, principalmente frente à necessidade de incorporar os indivíduos forçados a permanecerem e/ou os deslocamentos forçados por outros motivos que não guerra ou das questões de natureza política (AYDOS, 2009, p. 02).

²³ O termo **migração forçada** também é definido pela OIM como “um movimento de pessoas em que se observa a coação, incluindo a ameaça de vida e de subsistência, bem como por causas naturais ou humanas - por exemplo: movimentos de refugiados e de deslocados internos, bem como pessoas deslocadas por desastres naturais ou ambientais, desastres nucleares ou químicos, fome ou projetos de desenvolvimento” (OIM, 2006, p. 39).

Convém registrar que, embora os estudos sobre migração tenham se ampliado, nas últimas décadas, sua trajetória tem sido marcada por abordagens que a caracterizam de acordo com posições teóricas, metodológicas ou políticas. Nas proposições teóricas que marcam a evolução do conceito de migração, evidenciamos divergências e contradições, inclusive teóricas, entre os estudiosos da questão. Na trajetória dos estudos sobre a migração, a ausência de uma delimitação teórica trouxe implicações negativas para as análises e o reconhecimento das problemáticas relacionadas a esse tema.

Devido a isso, muitos enfoques utilizados privilegiavam uma concepção de migração formada com a delimitação das áreas de origem e de destino, cuja centralidade do debate situava-se na intenção de descrever e mensurar os fluxos migratórios e secundarizar a relação com o contexto histórico-social que compõe esse campo de estudo. De um longo período de indefinição conceitual, os estudos sobre migração evoluíram para uma definição mais precisa e mais formal, conforme já exposto, como a dos da ONU na década de 1970. Contudo, apesar de essa contribuição representar um marco para os estudos sobre migração, esse conceito se mostrou inadequado, pois persistia a necessidade de perspectivas mais abertas, que evidenciassem a migração com uma compreensão para além de um deslocamento espacial de migrantes.

Assim, mesmo mediante um recorte e uma opção metodológica clara, os estudos sobre migração encontravam uma dificuldade de igual envergadura - a temporalidade, a disponibilidade e a adequação dos dados censitários, frente aos níveis e aos fluxos migratórios em suas mais diferentes expressões existenciais. Os pesquisadores careciam de instrumentos que lhes permitissem capturar outras dimensões do fenômeno não manifestadas de forma visível, com projeções difíceis de mensurar devido à natureza de ocorrência de eventos específicos.

Confrontando esse cenário, cujo reconhecimento das ausências e das inadequações conceituais se faz imperativo, recorreremos a Póvoa Neto, que nos esclarece que a inexistência de um conceito uniforme, que permita analisar a migração como um fenômeno complexo e heterogêneo,

sugere-nos que a tratemos em seus elementos constituintes, denominando-a de *Questão Migratória*. Para ele,

uma saída possível é partir da constatação da existência de um campo de debates a respeito da migração, o qual constitui a já mencionada questão migratória. Assim como estudos de análise e intervenção sobre as migrações se fazem independentes dos impasses mencionados, também a polêmica sobre os mesmos alimenta e dá sentido àquele campo. As divergências conceituais não impedem em absoluto que discursos sobre a migração sejam formulados, mas obrigam a que sejamos menos ingênuos aos analisá-los (PÓVOA NETO, 2007, p. 48).

No conjunto dessas questões, além das indefinições conceituais relativas aos estudos sobre a migração, outras questões emergem no conjunto desse debate. Póvoa Neto (2007) nos advertiu quanto ao cuidado necessário no enfrentamento dos problemas teóricos e práticos da migração, sobretudo sob o forte risco de que, na eleição de uma categoria definida de forma apriorística, possa-se conceber uma realidade estática, com a apreensão de determinados elementos em detrimento de outros igualmente importantes. Tais reducionismos repercutem na elaboração de visões fragmentadas e genéricas sobre a migração.

Uma incursão nesse campo, inventariando diversos estudos realizados em épocas igualmente distintas, principalmente considerando aspectos gerais dos processos migratórios, evidencia que as análises da migração têm sido classificadas em três grandes paradigmas distintos, também denominados por Salim (1992) de troncos teóricos. São eles: o Neoclássico, o Histórico-estrutural e o da Mobilidade do Trabalho.

As análises fundamentadas no primeiro tronco teórico, o *Neoclássico*, compreendem o comportamento humano desarticulado do contexto de vida dos sujeitos. Indicam uma perspectiva comportamentalista, uma vez que situa o ato de migrar como uma ação decorrente da liberdade de escolha do sujeito. Sustenta uma perspectiva liberal, segundo a qual, a migração, sob as leis do mercado livre, tenderia a corrigir os desequilíbrios socioeconômicos no espaço (VAINER, 1996, p. 05).

Assim, é a decisão livre do sujeito que, após uma avaliação da relação custo-benefício, considerando, principalmente, os ganhos econômicos, resolve

migrar. Isso corresponde aos preceitos ditados pela teoria do capital humano (FERREIRA, 1984, p. 16).

Apesar das contribuições da teoria neoclássica, na época, para os estudos da migração, esse paradigma sofreu críticas severas, pois a complexidade da realidade brasileira e a dinâmica dos processos migratórios apontam para a necessidade de análises que permitissem apreender esse fenômeno em sua relação com processos sociais mais amplos, a exemplo da urbanização e da modernização em curso na década de 1970. Para Bison, a principal crítica que se fez a esse paradigma diz respeito ao caráter descritivo predominante em suas análises. Ademais, sob o viés do cálculo racional e da livre decisão do indivíduo, os neoclássicos escamoteiam a discussão das relações sociais de produção que antecedem esse exercício, ou seja, não colocam em debate o fato de que as motivações individuais são, em grande medida, subjetivações de motivações estruturais (BISON, 1999, p. 19).

Assim, além do caráter fortemente comportamentalista, essa perspectiva também tem um viés economicista, uma vez que, ao enfatizar que os migrantes escolhem seu destino com base nas indicações do fator produtivo e de desenvolvimento econômico, secundariza a dimensão histórico-social do fenômeno migratório. Igualmente, propõe a visão de um espaço equilibrado, palco de oportunidades iguais, independente das flutuações econômicas, das descontinuidades espaciais e do estranhamento que sua presença pode representar. Para Póvoa Neto, o fenômeno migratório

(...) é entendido como movido por escolhas racionais que comparam a área de origem do futuro movimento migratório com as potenciais áreas de destino, a partir de características como nível de urbanização, existência de emprego, remuneração média (...). Não importa, no momento, o quão enganosa possa ser essa avaliação, que corre o risco de culminar em uma escolha equivocada. Interessa sublinhar, por trás de um modelo que parece enfatizar a liberdade de escolha individual, o que temos é uma concepção de que a única vontade racional é a vontade do mercado²⁴(PÓVOA NETO, 2007, p. 49, 50).

²⁴ Nesse sentido, os riscos a que estão submetidos os trabalhadores migrantes na realização do que Póvoa Neto denomina de “vontade de mercado” tem sido minimizados, na atualidade, a partir da organização de diversos movimentos e pastorais sociais que, aliados ao Ministério Público, têm atuado no enfrentamento da migração forçada. Os esforços empreendidos situam-se na busca da identificação, da denúncia e, sobretudo, da punição das empresas e dos

Já a segunda perspectiva teórica relativa ao estudo das migrações, a que já nos referimos, é a *histórico-estrutural*. Ao contrário da primeira, o paradigma neoclássico, que tem o indivíduo como primazia do processo migratório, assume como principal causa da migração a estrutura. Dessa feita, minimiza a importância do sujeito frente às determinações estruturais. Esse fato classifica esse paradigma, igualmente ao primeiro, na ótica reducionista.

Por isso, o paradigma histórico-estruturalista, resguardadas as devidas distâncias, não difere muito do neoclássico, por conceber a migração em suas vinculações com o caráter histórico do desenvolvimento do capitalismo. Essas questões são abordadas por Singer, que classifica as migrações, sobretudo a interna, como uma espécie de redistribuição geográfica da população que se adapta a partir do ordenamento da economia (Singer, 1973).

Para Póvoa Neto, na concepção histórico-estrutural, há um deslocamento do indivíduo como unidade de análise dos processos migratórios, que passa para os grupos e classes sociais que, por intermédio das forças estruturais sociais, estão sujeitos à migração. Não obstante, a dificuldade de conciliação dos níveis micro e macro nos estudos da migração, acabam por repercutir na adoção de propostas investigativas eminentemente quantitativas, quando do uso, em primazia, de dados censitários, ou qualitativas, quando recorram, unicamente, à escala do indivíduo migrante (Póvoa Neto, 2007).

O isolamento dos determinantes estruturais, em detrimento de uma visão que leve em consideração as experiências vivenciais e culturais dos migrantes, consiste em um dos limites inerentes a essa concepção. Para Bison (1999),

frente à necessidade de buscar um paradigma que, de fato, desse conta da migração enquanto processo social, tais estudos parcializam a apreensão do fenômeno por não intermediar os determinantes de natureza estrutural com o conteúdo da experiência e da cultura dos migrantes (BISON, 1999, p.20).

Assim, além dessas críticas, outras se somam, apontando o reducionismo da perspectiva histórico-estrutural, por tratar, de modo pontual e singular, um fenômeno tão complexo e heterogêneo como esse. Esse reducionismo também é objeto de análise dos estudos de Póvoa Neto (1997), Silva (1999), Singer (1973), Salim (1992), entre outros. Além desses estudiosos, Martins (1988) confirmou a necessidade de estudos mais abertos, cujo olhar possibilite, inclusive, fugir das armadilhas de uma visão totalitária e totalizante, fundada, muitas vezes, na ótica do opressor. Para ele, “a consciência social que temos das migrações, ainda hoje, é consciência herdada de um ponto de vista que não é o dos trabalhadores e migrantes, e sim o das classes dominantes de certa época” (MARTINS, 1988, p.28). Esses dados acabavam por repercutir numa visão da migração como um problema, quando o ato de migrar é visto a partir de um panorama geral, cuja compreensão se fundamenta unicamente na interpretação dos números e das representações estatísticas.

Seguindo as reflexões que tratam dos cunhos teóricos nos quais se inserem os estudos da migração, chegamos ao terceiro enfoque teórico, que se baseia no conceito de mobilidade do trabalho. Esse conceito tem como principal expoente Gaudemar (1977), cujas reflexões são estruturadas com base na teoria marxista do trabalho. Nesse sentido, o conceito de mobilidade do trabalho proposto por esse autor retoma as discussões que colocam a migração no processo de constituição da força de trabalho como mercadoria. Sobre isso, adverte-nos GAUDEMAR (1977, p. 21):

Torna-se a mobilidade explicitamente em um instrumento de adaptação da mão-de-obra, as deslocações espaciais não são aqui os únicos em causa, mas juntamente com eles, todos os modos de passagem da mão-de-obra disponível para as esferas de valorização do capital e todos os modos de intensificação e produtivização dessa mão-de-obra.

Assim, essas reflexões têm um rebatimento para os estudos migratórios e favorecem a constituição da visão da migração como expressão e pressuposto do capitalismo. Portanto, essa teoria, de acordo com Bison (1999), “(...) propicia um avanço na reflexão ao elaborar um constructo teórico capaz de captar a

mobilidade enquanto fenômeno único, com expressões diversificadas” (BISON, 1999, p. 20).

Nesse sentido, o conceito de mobilidade do trabalho contribui para ampliar as formas de se entenderem as questões migratórias, que extrapolam a dimensão proposta pelos estudos de caráter economicista. Na contramão da perspectiva comportamentalista adotada nos paradigmas anteriores, propõe uma compreensão do trabalhador, cujo processo da migração se insere na sujeição dele ao sistema capitalista, o que não ocorre sem violência, negação de direitos e resistência, pois,

para sujeitar o trabalhador a esse papel, que foi decisivo para a consolidação do capitalismo, fez-se necessária a violência, a disciplina; auxiliadas por um arcabouço cultural e jurídico para submeter o trabalhador após destituí-lo de seus meios de produção. A contraface da sujeição do uso da força de trabalho como mercadoria estará, doravante, nas estratégias de resistência dos trabalhadores que não estão passivos no interior da mobilidade produzida. Em consequência, pode-se entender que a migração não se reduz à livre escolha do sujeito e nem às contingências de supostos desequilíbrios da estrutura (SILVA, 2000, p. 58).

Essa questão também é observada no diálogo com os migrantes entrevistados, quando perguntado como se deu o processo migratório em sua trajetória de vida. Todos eles alegam que a migração era, praticamente, a única opção que conseguiram vislumbrar, uma vez que, na maioria dos casos, o deslocamento em busca de melhores condições de vida foi o que lhes deu condições mínimas de conduzir sua existência. Vejamos:

O que me levou a sair da Bahia, o que me levou foi aquela intuição de tirar os meus pais da miséria. Nós vivíamos assim num estado de miséria praticamente. É nós tínhamos o quê? Nós comíamos hoje e não sabia se iria comer amanhã. Então, eu tive que fazer isso

(Baiano, 68 anos, Barbeiro).

No caso de Maria Darc, vê-se que a migração nunca foi resultado de uma escolha, muito menos de um ato livre e consentido. Por diversas vezes, em diversos momentos de nossa conversa, ela deixou claro que não há liberdade quando não se tem opção. A violência com que a realidade migratória foi se colocando em sua

condição de vida trouxe repercussões que, só mais tarde, ela compreendeu. Em um dos trechos, ela narra:

Sei lá, de antes até agora, minha cabeça fica tonta, gira que quase dá um nó. Naquela época as coisas eram difíceis demais. A minha migração foi boa e foi ruim, eu sei. Mas, de mim mesma, por mim eu nunca que ia sair dali do meu lugar. Se fizesse chuva, se fizesse sol, de mim eu nunca ia abandonar meu lugar. Mas a escolha que tive foi essa daí, foi essa e acabou

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

Retomando as discussões relativas à perspectiva da mobilidade do trabalho, constatamos que ela avança na superação das demais, sobretudo ao se considerar a questão migratória em sua dimensão processual e dialética, na medida em que possibilita um equilíbrio entre as análises econômicas e os demais processos sociais. Para Póvoa Neto, através dessa concepção,

torna-se possível, assim, a crítica dos discursos existentes sobre a migração, na medida em que os mesmos podem ser encarados como constituindo um campo de debates sobre trabalhadores e sua localização espacial. (...) O fato de os diversos discursos (...) se referirem a essa problemática em sentido amplo – a questão migratória – permite que se trave a discussão. Discussão que tem um sentido social muito mais amplo do que simplesmente o da existência de fluxos migratórios no espaço geográfico (PÓVOA NETO, 2007, p. 53).

Assim, a contribuição de Gaudemar tornou-se um marco nos estudos da questão migratória. Sua preocupação centra-se na análise das relações de assalariamento, vivenciadas pelos trabalhadores na relação entre capital e trabalho. Para ele, a acumulação de capital foi o fator determinante das condições de demanda de oferta de trabalho, que transformou o indivíduo trabalhador em força integrante da produção capitalista, uma que vez que só lhe resta a força de trabalho usada como mercadoria e garantia de sobrevivência (GAUDEMAR, 1977, p. 200).

Em síntese, para Gaudemar (1977) a mobilidade do trabalho pode ser indicada como causa do deslocamento espacial, setorial e profissional do trabalhador, que, submetido aos ditames do capital, passa a ser explorado em sua força de trabalho. Isso desconstrói a tese defendida pelos economistas

políticos clássicos e neoclássicos de que o ato de migrar resulta de opções individuais a partir da liberdade de escolha dos sujeitos. Portanto, a mobilidade do trabalho defendida por Gaudemar, no contexto capitalista, deve ser interpretada como controle social e subordinação do trabalhador: “(...) a mobilidade, sinal da sua emancipação, torna-se, de imediato, o meio da sua exploração, pois que lhe permite adaptar-se ainda melhor a esse modo de produção” (GAUDEMAR, 1977, p. 225).

Finalizando essas indicações e reconhecendo a importância dessa última perspectiva para os estudos sobre as questões migratórias, tomaremos como referência em nossas análises e problematizações o conceito de mobilidade do trabalho apresentado por Gaudemar (1977), buscando, dessa feita, integrar os diferentes processos de migração presentes no cenário do Nordeste brasileiro e as possibilidades transformadoras inerentes ao saber-fazer e pensar dos sujeitos que compõem as tramas de nosso estudo, considerando suas condições histórico-existenciais.

2.3 A migração interna no Brasil: cenários em transformação

Estabelecidas, em termos gerais, as nuances da evolução do conceito de migração e focando as perspectivas de análise dessa categoria, colocamo-nos no caminho dos dados censitários que apontam os fluxos migratórios no Brasil, especialmente a partir da Região Nordeste. Importa-nos, antes de tudo, compreender esses movimentos no conjunto das questões estruturais, econômicas e sociais e ampliar as possibilidades de uma leitura que seja crítica.

Assim, objetivamos direcionar nosso olhar para a migração interna no Brasil, considerando os dados dos censos demográficos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos últimos anos, especialmente os relativos ao censo demográfico de 2000.

A migração no Nordeste brasileiro, a partir da década de 1930 caracterizada como êxodo, tem como alvo principal as cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, que atraem os nordestinos, muitos deles motivados pelas possibilidades de trabalho e de salário certo frente à promessa do progresso e da industrialização do país.

De acordo com Silva (2000), a migração do campo para a cidade continua sendo a marca predominante no cenário de 1950 a 1980. Para o referido autor, os números são expressivos e assinalam,

a partir da década de 50, a saída de aproximadamente 6 milhões de pessoas, metade das quais da região nordestina. (...) Em 1960 tínhamos 44,6% da população residindo na zona urbana, em 1980, essa taxa sobe para 67,5%. Na década 60-70, saíram 13 milhões de brasileiros do campo. Já na década de 70-80, esse número sobe para 15,5 milhões (CEM, 1986, p. 10).

As razões básicas para esse êxodo rural e o conhecido “inchaço das cidades”, seja no eixo Centro-Sul, seja nas capitais e cidades médias do próprio Nordeste, estão, sobretudo, no aumento das dificuldades de viver dignamente na zona rural. Expulsos da terra pela concentração fundiária, pelos monocultivos ou pela “chegada do gado”, resta aos pobres do campo as periferias dos grandes centros ou mesmo as pontas de rua das sedes dos municípios. Esse fenômeno, presente em todo o país, agravou-se no Nordeste, por causa das condições históricas de empobrecimento e abandono a que foi submetida essa região historicamente. Somam-se a isso as famílias que, mesmo tendo algumas condições de continuar vivendo no campo, como aquelas onde vivem pessoas aposentadas, preferem migrar para as cidades, principalmente devido ao acesso aos bens e serviços dispostos naquelas localidades.

Ainda assim, as dificuldades de viver dignamente na zona rural é que são determinantes para a partida. Nesse sentido, mais que a “seca”, é a “cerca” que determina a saída do migrante, como se pode ver em pesquisa realizada pela própria Pastoral dos Migrantes na Paraíba que, ao se referir aos migrantes que viviam em João Pessoa e tinham vindo do interior do estado, atesta: “59% deles responderam que o principal motivo que os forçou a migrar foi a falta de trabalho, o que tem nexos causal direto com a questão do latifúndio, pois 63% disseram que não eram donos da terra onde moravam e plantavam” (SEZYSHTA, 2003, p.38).

No final dos anos de 1980, a crise econômica que afetou a Região Sudeste favoreceu a intensificação dos fluxos migratórios de retorno e tornou mais complexo panorama das migrações nacionais.

Esse fato se confirma na década seguinte e, a partir dos anos 1990, o movimento migratório começou a redesenhar outras perspectivas de destino, principalmente de retorno à origem, assumindo características de um fenômeno de caráter intrarregional.

Uma das grandes novidades reveladas pelos dados do Censo 91 foi, indubitavelmente, o aumento, sem precedentes, da migração de retorno no país. De fato, de um volume estimado em cerca de 1,2 milhões na década de 70, as pessoas que retornaram para seus estados de nascimento somaram quase 2,7 milhões na década seguinte, sendo que na primeira metade do decênio atual já eram mais de 1 milhão (CUNHA & BAENINGER, 2000, p. 53).

Têm-se, com isto, transformações significativas em relação às peculiaridades da migração interna, pois o movimento que tinha, anteriormente, o deslocamento direcionado aos grandes centros, assume agora, como orientação de destino, as cidades de médio porte. Além disso, há uma redução das migrações inter-regionais e o aumento dos deslocamentos de curta permanência (MARTINE, 1995, p. 61). Apesar dessa realidade, a concentração da população na zona urbana ainda é notável. O censo de 2000 revelou que 81,22% da população brasileira residiam na zona urbana, o que equivalia ao total de 137.669.439 habitantes. (IBGE, 2000)

Nesse sentido, podemos inferir que os deslocamentos de população iniciam um ciclo de mudanças em relação às correntes tradicionais e rompem com antigos espaços migratórios, o que resulta em novos eixos de deslocamentos e distribuição espacial da população. São vários os estudos que apontam para essa direção. Especialmente no que diz respeito às migrações do Nordeste para o Sudeste, os estudos do IPEA constituem uma referência. Em publicação veiculada no ano de 2010, destaca:

Desde o começo da série (1992) até o ano de 2001, o fluxo do Nordeste para o Sudeste era maior que o fluxo inverso. Essa situação foi invertida nos sete primeiros anos da atual década e em 2008 o fluxo entre as duas regiões voltou a ser favorável ao Sudeste novamente (IPEA, 2010, p. 04).

Introduzimos, assim, o que os teóricos têm chamado de “migração de retorno”. Não encontrando aquilo que sonharam, estarecidos com os altos índices de violência e desemprego, os migrantes, particularmente oriundos do

Nordeste, decidem retornar ao seu local de origem. Eles retornam motivados por aspirações modestas de vida ou por serem atraídos pela melhoria das condições de trabalho e renda na região de origem, pela possibilidade de acessar direitos básicos, garantidos pelas mobilizações da sociedade organizada, reivindicando políticas públicas ou pela iniciativa governamental.

Esse cenário, mais caótico nos grandes centros urbanos e de melhorias das condições de vida nas regiões de origem, acaba por favorecer esse tipo de migração, cujo fenômeno, embora seja relativamente novo, tinha sido identificado no Censo de 1991 e confirmado pelo Censo de 2000. Os dados obtidos através do Censo demográfico de 2000 revelam que, dos anos de 1995 aos anos 2000, 1.335.000 pessoas regressaram aos seus estados de origem e que parte desse universo, cerca de 40%, refere-se à migração de retorno à Região Nordeste, o que torna esse número expressivo:

(...) quando considerado que dentre as pessoas que fizeram algum deslocamento nesse período, cerca de 22% são de pessoas retornadas. E desses, o fluxo mais intenso da migração de retorno está direcionado ao Nordeste, aproximadamente, 40% dentro do universo de remigrados, caracterizando, portanto, a volta do nordestino para suas raízes (SIQUEIRA; MAGALHÃES; SILVEIRA NETO, 2006, p. 03).

Assim, pelo que se observa, nos últimos censos demográficos, áreas que tradicionalmente foram marcadas pela migração intensa de sua população passam a conhecer um movimento de retorno. Para alguns estudiosos, uma leitura que se situe na compreensão dos processos de estagnação, decorrente de crise econômica pela qual vem passando o Brasil, desde a década de 1980, traz explicações plausíveis para tal fenômeno, como Martine (1995) e Singer (1973). No entanto, outros pesquisadores, como Menezes (1985, 2004), por exemplo, ampliam esse debate, sugerindo um plano de análise mais aberto, que considere a dimensão social dos processos de migração que não seja restrito às dimensões de expulsão e atração a que estão submetidos os migrantes, mas, sobretudo, às vivências e motivações que levam consigo e adquirem esses sujeitos em suas experiências e trajetórias de vida. De acordo com Menezes,

essa perspectiva reconhece que a migração não é mera transferência de força de trabalho entre as regiões menos desenvolvidas (que expulsam) para as mais desenvolvidas (que atraem), nem é simplesmente um movimento entre os setores arcaicos e modernos, com agentes sociais sendo apenas vítimas de um processo determinado pela estrutura social ou pelo processo de acumulação capitalista. (...) Eles não são vítimas passivas, mas participantes ativos em um processo que não é exatamente a migração, mas sim um esforço para manter ou melhorar suas condições de vida (MENEZES, 2004a, p. 116-117).

Nessa direção, Menezes (2009) apresentou dados de um estudo realizado com o objetivo de analisar as transformações das rotas migratórias ocorridas na Região Nordeste, caracterizando o perfil desses trabalhadores migrantes quanto à idade, ao estado civil e à escolaridade. Dentre as múltiplas questões evocadas, a autora citou elementos descritos, inclusive, pelos próprios migrantes, que nos remetem à necessidade de considerar, no conjunto das análises sobre a questão migratória, as aquisições obtidas por esses migrantes, que acabam por redesenhar suas trajetórias e experiências de vida. Assim, ao analisar as rotas migratórias de trabalhadores de pequenos municípios do Sertão da Paraíba, Menezes (2009) contabilizou que, entre outras questões, esse grupo tem um perfil de idade jovem e de baixa escolaridade. A referida autora nos alertou quanto à necessidade da adoção, por parte do estado, de políticas públicas que levem em consideração a juventude em suas especificidades etárias e educacionais.

As declarações postas por Menezes (2009) propõem, ainda, chaves de leitura que reacendem as discussões sobre a exigência de uma Educação de Jovens e Adultos que considere a diversidade dos sujeitos aprendentes e suas necessidades formativas e as demandas por eles assumidas no mundo do trabalho. A implantação, para além da ordem do discurso, das diretrizes preconizadas pela denominada “Aprendizagem ao Longo da Vida”, reafirmadas a partir do Marco de Ação de Belém, com a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI - é um imperativo²⁵ (UNESCO, 2011).

²⁵O Marco da Ação de Belém, aprovado na CONFINTEA VI, realizada em Belém do Pará – Brasil, em dezembro de 2009, resultou de um amplo processo participativo de mobilização e preparação ocorridos em âmbito nacional e internacional, desde o ano de 2007, como fase

Nessa perspectiva, é preciso estabelecer as devidas conexões na tensa relação entre educação e migração, cuja síntese terá que se traduzir em ações de acesso à educação pública, em condições diferenciadas, com padrões de qualidade que promovam e facilitem a cultura da aprendizagem, como prevê o eixo de participação, inclusão e equidade do Marco de Belém (Ibidem, 2011).

Para Menezes,

as (...) migrações de jovens do meio rural nos leva a questionar o papel do Estado e das políticas públicas direcionadas à juventude e, especificamente, à juventude rural. Pensar em uma política para os jovens rurais hoje é pensar em ações e estratégias de modo a dinamizar economicamente as pequenas cidades/municípios, permitindo atividades de geração de emprego e renda; numa educação escolar que leve em consideração as especificidades próprias desse meio e que seja instrumento de transformação social, favorecendo o reconhecimento e a exploração de suas riquezas e potencialidades (MENEZES, 2009, p. 17).

Tudo isso nos remete à problemática acarretada pela ausência de políticas públicas que assegurem aos povos imigrantes o merecido direito de existirem com dignidade. Isso nos conduz ao questionamento sobre a forma com que a questão migratória tem sido abordada, considerando o conjunto das políticas públicas. Assim, longe de elucidações definitivas, teceremos, a seguir, algumas considerações que compõem esse mosaico.

2.4 Desafios e alcances das políticas migratórias: um olhar introdutório

A busca dos seres humanos pelo reconhecimento de seus direitos é histórica e remonta há tempos e sociedades distintas. No entanto, o acesso aos direitos, sejam eles políticos, civis, econômicos, sociais ou culturais, embora declarado como sendo para todas as pessoas, está restrito à minoria da população, e a maioria fica privada dos direitos fundamentais que deveriam ser assegurados para garantir uma existência digna.

preparatória para a referida Conferência. O documento final, organizado em sete eixos fundamentais, apresentou recomendações para um trabalho educacional com pessoas jovens e adultas que considere (...) “a natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta” (UNESCO, 2011, p. 01).

Além do reconhecimento do indivíduo como portador de direitos e da existência de pactos federativos expressos nas leis e nas declarações, o Estado deve garantir, por meio de políticas públicas, serviços e bens comuns, acesso a direitos e a mecanismos de participação e construção de uma cidadania ativa, que dê às pessoas melhores condições de vida.

No entanto, o direito de ir e vir, como preconiza a Constituição Federal de 1988, ocorre no Brasil muito mais por uma imposição pela ausência de direitos do que pela livre iniciativa e decisão de migrar. A garantia dos direitos tem contribuição efetiva (...) “para [que] as pessoas sejam livres, tenham dignidade e, se um dia decidirem partir, migrar, o façam por sua vontade e não forçadas; porque vão à busca da felicidade e não de mais dificuldades, mais tristeza, mais ausência de direitos” (RECH, 2003, p. 50).

Nesse sentido, há de se observar que, na relação entre Direitos Humanos e políticas migratórias, o acesso a direitos traz uma contribuição decisiva por sua abrangência e tem provocado mudanças significativas, inclusive, no campo da legislação. Assim, a mobilidade humana que, em tempos remotos, já foi concebida como uma condição natural da existência, passou a enfrentar, principalmente a partir do Século XX, uma tendência de controle de caráter quase mundial, com níveis cada vez mais rigorosos de fiscalização das fronteiras, para gerenciamento dos fluxos, através de políticas migratórias cada vez mais rígidas e seletivas.

As políticas migratórias são construções sociais que estão intimamente articuladas à evolução do conceito de migração. Longe de serem neutras e pontuais, agregando apenas aspectos objetivos, foram definidas por Vainer como sendo “as políticas que, de forma explícita e direta, geram avaliações, objetivos e práticas relativas à contenção, geração, estímulo, direcionamento, ordenamento e acompanhamento de deslocamentos espaciais de trabalhadores”. (VAINER, 1986, p. 13)

Devido a isso, o tema das políticas migratórias tem circulado nas agendas de muitos países, transformando-se em prioridade. De certo modo, provoca a elaboração e/ou modificação de leis que estabelecem regras para acesso e permanência de migrantes. Certamente, há fortes discrepâncias nas regras impostas, em decorrência dos interesses econômicos e políticos de

cada governo. Esses interesses são flutuantes e podem mascarar as contradições inerentes a esse processo, como afirma Gonçalves:

Os movimentos migratórios abrem novas oportunidades, mas também acarretam riscos. Dentre as potencialidades e os perigos inerentes ao vaivém dos migrantes há que destacar rapidamente as políticas restritivas ao direito de ir e vir, a seleção e criminalização dos fluxos migratórios (...) (GONÇALVES, 2004, p. 70).

Na atualidade, um grande desafio é a mobilização dos imigrantes pela garantia e pelo acesso aos direitos. Mas, como garantir e reivindicar por direitos em uma sociedade tão desigual? Alguns caminhos apontados pelos movimentos sociais que atuam no campo têm se mostrado fecundos. No combate a todo e qualquer tipo de migração forçada, a mobilização pela Reforma Agrária, na terra e pela terra, tem se configurado como uma experiência teórica e prática de questionamento e, quiçá, de modificação das estruturas injustas do atual modelo de sociedade. Além disso, tem contribuído para enfrentar a lógica capitalista, comprometida com políticas e economias que favorecem, unicamente, a exploração e a expropriação do homem e da mulher trabalhadores. Desse modo, os movimentos sociais acabam por desnudar a ilusão e as contradições presentes nesse modelo defendido por muitos países declarados desenvolvidos que,

de um lado, abrem a *porta dos fundos* para a entrada de migrantes ilegais, pois necessitam de mão-de-obra fácil e barata para determinados serviços 'sujos e mal pagos'. De outro, fecham-lhes a *porta da frente*, negando a eles os direitos básicos e o estatuto de trabalhadores, na medida em que os mantém na clandestinidade. Sem documentos, tornam-se vulneráveis a todo tipo de exploração, discriminação e preconceito (GONÇALVES, 2004, p. 73).

No Brasil, um olhar inicial nas políticas migratórias requisita uma compreensão mais elaborada quanto ao conceito de fronteira e às mediações que ele favorece. Um lugar conflitante, permeado por contradições diversas, pode também ser espaço de construção de laços de amizade e gestos de solidariedade, mesmo considerando as disputas internas contidas na luta pela sobrevivência.

Nesse sentido, as redes de apoio e de solidariedade ainda estão na ordem das sociabilidades e das interações realizadas pelos migrantes em suas rotas migratórias. O estudo das diferentes expressões desse fenômeno é necessário, principalmente, nas análises das migrações internas ocorridas na Região Nordeste. Esse tema será tratado com mais profundidade no capítulo seguinte.

3 O SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE - SPM: TRAJETÓRIA E SENTIDOS

Neste capítulo, recuperamos a história do SPM Nacional e do SPM NE. A intenção é de contribuir para a construção da memória dessa Pastoral Social, uma vez que, no âmbito das ações realizadas no Nordeste, ainda não há uma produção que sistematize seus feitos principais. Intencionamos, também, situar o lugar de onde lançamos nosso olhar e postamos nossa fala, já que, é importante que se diga, não escolhemos os migrantes de forma aleatória e sem considerar um lugar comum que os identifique.

O Serviço Pastoral do Migrante – SPM ou Pastoral do Migrante - é uma Pastoral Social da Igreja Católica Romana. Surgiu na década de 1980, na época, inclusa na linha 06 da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil. Naquele contexto, nessa linha de atuação, também se incluíam outras chamadas Pastorais Sociais, correspondentes à dimensão sociotransformadora do Setor Pastoral Social – SPS - da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Desde sua gênese, as Pastorais Sociais têm assumido o compromisso com, pelo menos, duas frentes de atuação: a evangelização dos povos através dos tempos e a transformação da realidade social de exclusão e opressão a que muitos foram e vêm sendo submetidos. Todavia, ao longo de sua caminhada, têm discutido, permanentemente e por meio de um processo participativo, os elementos constitutivos de sua identidade, de seu papel e do lugar que ocupam no contexto das ações sociais, inclusive, no Setor Social da CNBB. Nesse sentido, vêm reformulando as bases de sua atuação através, principalmente, dos espaços de discussão crítica efetivados nos encontros de formação e de articulação. Desse modo, vêm garantindo a construção de sua mística, dos objetivos e das metas que sustentam seu trabalho.

Com essa abordagem, ainda que em caráter preliminar e introdutório, trazemos a discussão sobre as Pastorais Sociais tanto para situar a ação do SPM no contexto sócio-pastoral, quanto para compreender como vem se dando a atuação dessa pastoral específica nos marcos de sua existência e as opções que têm realizado, seja em âmbito nacional ou regional, no nosso caso específico, a Região Nordeste.

3.1 O contexto e a atuação das Pastorais Sociais

Como dissemos, as Pastorais Sociais são organismos vivos da Igreja de matriz católica progressista, o braço social mais avançado da intervenção da própria Igreja. Têm a marca da diversidade e se organizam a partir de uma base específica, cuja iniciativa, tomada no seio das comunidades, das paróquias ou das ações de indivíduos, muitas vezes articuladas a outros movimentos e organizações da sociedade, é de partilhar objetivos e valores comuns, em defesa da vida, da dignidade humana e dos direitos de todos.

Na fertilidade do cotidiano e das mobilizações que ocorrem no interior e nas contradições da sociedade brasileira, nascem as Campanhas da Fraternidade, promovidas anualmente, desde 1964, pela CNBB, fomentando o processo de organização de ações que postulam a criação de Movimentos e Pastorais Sociais, comprometidas com as demandas que reclamam justiça social. Convém enfatizar que

a ação pastoral, qualquer que seja, exige uma constante análise da realidade social, no sentido de buscar respostas concretas a seus desafios. Temos de caminhar com os pés no chão e os ouvidos atentos aos clamores do povo. Não podemos fechar os olhos e cruzar os braços diante das injustiças e desigualdades. Assim, do ponto de vista metodológico, a prática evangélica começa com uma leitura dos fatos e da conjuntura a partir dos pobres (GONÇALVES, 2001, p. 05).

Fundamentadas na espiritualidade cristã, as Pastorais Sociais falam em nome da força transformadora propagada pela Boa Nova do Evangelho e buscam se alinhar no compromisso com os pobres e oprimidos. Um marco no processo de constituição de sua identidade foi a realização do I Encontro Nacional da Pastoral Social, em outubro do ano 2000. Esse encontro elucidou pistas que reafirmaram, no âmbito de sua atuação, “os fundamentos de caráter bíblico-pastoral que sustentam a dimensão sócio-transformadora e a ação social da Igreja” (GONÇALVES, 2001, p. 04).

Atualmente, a organização pastoral da CNBB é formada por 10 Comissões Episcopais, entre as quais, está a Comissão para o Serviço da Caridade da Justiça e da Paz, que reúne e articula as Pastorais Sociais. Essa Comissão comporta doze Pastorais Sociais, Seis Organismos e o Setor das Pastorais da Mobilidade Humana que, por sua vez, integra sete pastorais

(CNBB, 2011). O Serviço Pastoral do Migrante faz parte tanto das Pastorais Sociais quanto do Setor da Mobilidade Humana.

A atuação das Pastorais Sociais é acompanhada pelas equipes de coordenação e dos secretariados nacional, regional e diocesano. Todavia, no trabalho pastoral, prevalecem a autonomia e a busca pelo sustento de suas ações. Uma marca significativa desses grupos é o voluntariado. Diversas pessoas que integram os movimentos pastorais têm como missão a ação voluntária em prol de um bem comum. Em alguns casos, quando há aprovação de financiamentos para projetos, programas ou ações, os agentes de pastorais podem ser remunerados pelo tempo de duração daquele convênio ou projeto específico.

No que tange à metodologia de trabalho, as Pastorais Sociais primam pelo amplo diálogo com a sociedade e a releitura crítica da conjuntura social, direcionando os seus acúmulos e desafios para as classes populares. De um modo geral, o método “Ver, julgar e agir” tem sido utilizado, com acréscimos e (re)significações, por grande parte das Pastorais. Outra linha teórica identificada, nesse sentido, é o campo da Educação Popular, embora ainda muito dos feitos precisem ser mais bem sistematizados.

3.2 A Pastoral do Migrante no Brasil: origens, contexto e trajetória

O Serviço Pastoral do Migrante, em nível nacional, caminha para completar, em 2013, 28 anos de existência. Tratar dessa história, ainda que de forma breve e introdutória, representa, para nós, um desafio. Reconhecemos que a experiência missionária da Pastoral do Migrante no Brasil vai além dos registros escritos, imagéticos e iconográficos, que tentam dar conta dessa memória em permanente construção. Certamente, o agir coletivo desse movimento trouxe contribuições para a compreensão da trajetória dos processos migratórios e, sobretudo, para a memória do povo migrante. As marcas indeléveis deixadas na trajetória dessa pastoral social têm se constituído em base, compromisso e mobilizações por uma vida de mais dignidade para os empobrecidos.

Por outro lado, temos consciência de que não caberia, no escopo deste trabalho, registrar, de forma ampla e abrangente, a riqueza das ações empreendidas pelo SPM ao longo dos seus anos de atuação, sem deixar escapar aspectos que lhes são imprescindíveis, inclusive, considerando o universo diversificado e complexo das migrações²⁶. Mas, queremos evidenciar a tentativa de trazer fatos e elementos dessa história que se apresentem como elucidativos para o cenário contemporâneo, cujos dados acabam por fazer emergir a necessidade de se criar o Serviço Pastoral dos Migrantes, primeiramente, em nível nacional e, posteriormente, como Serviço Pastoral dos Migrantes do Nordeste.

Mediante essas questões, trazemos aqui recortes da origem do SPM nacional, destacando, principalmente, o cenário de sua gestação. O ano de 1980 foi um marco para o trabalho com migrantes para a Igreja Católica Romana no Brasil, quando a chamada questão migratória apareceu com destaque a partir da Campanha da Fraternidade cujo lema foi “Para onde vais?”. Isso fez com que se percebesse que urgia um olhar mais efetivo para esse fenômeno, ao mesmo tempo em que reforçou a necessidade de trabalhos mais articulados, sobretudo no Brasil, entre as entidades que desenvolviam ações com os migrantes.

Além desse impulso decisivo trazido pela Campanha da Fraternidade, o surgimento da Pastoral dos Migrantes, em âmbito nacional, remonta a outros dois acontecimentos históricos, diretamente vinculados à estrutura eclesial, mas com profundas consequências no campo da mobilidade humana: a fundação de duas congregações religiosas²⁷ - uma masculina e outra feminina,

²⁶ Cabe ressaltar que, ao longo de sua existência, o SPM vem sendo tomado como objeto de investigação por pesquisadores de diversas áreas de atuação, como a História, a Sociologia e a Antropologia, com diferentes enfoques. Nesse sentido, os estudos de Silva (1997); Bison (1999); Silva (2000) e Nasser & Dornelas (2008) merecem destaque tanto por abordar elementos da história do SPM, de seus agentes pastorais e dos migrantes protagonistas na construção da história dessa Instituição, quanto por sistematizar um olhar mais específico por pesquisadores-militantes-missionários do próprio SPM Nacional e da Congregação dos Missionários de São Carlos. Contudo, nosso estudo, até o presente, é o primeiro que investiga a relação entre migração e saberes e prioriza os migrantes nordestinos participantes e/ou beneficiários das ações do SPM Nordeste.

²⁷ Trata-se das Congregações dos Missionários e Missionárias de São Carlos, também conhecidas como Congregações Carlistas, por terem como patrono, São Carlos Borromeo. Essas Congregações religiosas, criadas na Itália, no final do Século XIX, têm como objetivo principal o trabalho com os migrantes. Seu fundador foi o bispo de Piacenza, Dom João Batista Scalabrini, conhecido como “pai dos migrantes”. Também por isso os religiosos e religiosas dessas Congregações são chamados de “escalabrinianos”.

ainda no final do Século XIX, e a criação do Centro de Estudos Migratórios – CEM²⁸, em São Paulo, no ano de 1969. Assim, há mais de um século, um conjunto de pessoas se dedicava ao trabalho com os (i) migrantes, italianos, em um primeiro momento, e, sobretudo, migrantes internos nas últimas décadas.

De modo geral, a Igreja Católica tardou em tomar consciência da importância das migrações internas, o que acabou acontecendo à luz das mudanças trazidas pela abertura proporcionada pelo Concílio Vaticano II. O próprio Centro de Estudos Migratórios nasce sob essa égide, com o esforço e o empenho de jovens religiosos “carlistas”, que, impulsionados pela Teologia da Libertação e convocados por Dom Paulo Evaristo Arns para a “operação periferia”, dedicavam-se ao acompanhamento pastoral dos migrantes, sobretudo dos nordestinos na cidade de São Paulo, pois “a questão da migração surgia como um fator importante, causa e efeito, da espoliação do homem do campo e da sua super-exploração como operário na cidade” (NASSER & DORNELAS, 2008, p. 174).

A existência do CEM se revelou, em poucos anos, decisiva. Para além dos estudos da questão migratória, foi opção estratégica no processo de organização do que mais tarde, precisamente no ano de 1985, seria o SPM, como se pode ler nestes documentos da Pastoral:

a partir da necessidade de somar forças, o Centro de Estudos Migratórios (CEM) promoveu reuniões e assembléias com pessoas preocupadas em acompanhar mais de perto o fenômeno migratório em suas causas e implicações. Não seria exagero afirmar que tais encontros prévios vão engendrando o embrião do SPM, cuja fundação oficial deveria esperar até 1985 (SPM, 2005, p. 06).

Essas mesmas pessoas, como agentes da Pastoral dos Migrantes e aliadas ao movimento popular em geral, também se dedicavam à organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e às Pastorais Operária e da Moradia nas periferias urbanas, bem como às Pastorais da Terra no campo, o que ajudou a se compreender o vínculo do SPM, desde o seu nascedouro, com

²⁸De acordo com Silva, “O CEM é uma entidade ligada à Pia Sociedade dos Missionários de São Carlos e faz parte da Federação dos Centros de Estudos Migratórios João Batista Scalabrini, cujos centros de pesquisas estão presentes em várias partes do mundo, como Buenos Aires, Roma, Paris, Nova York, Manila e Caracas” (SILVA, 1997, p. 22).

as Pastorais Sociais. No caso das CEBs, a aproximação com os mais empobrecidos, nas periferias da grande São Paulo, apresentou o migrante aos missionários e às missionárias que ainda não o conheciam, não para ações assistencialistas, mas para a prática da solidariedade e a busca da transformação da realidade de opressão.

Assim, mesmo com raízes eclesiais de mais de um século, a Pastoral dos Migrantes nasceu, efetivamente, na turbulenta década de 1980, que, somada às duas décadas anteriores, registrou o êxodo forçado de mais de 30 milhões de pessoas do campo para as cidades brasileiras. Assim, o SPM nasceu denunciando, por um lado, a concentração fundiária e, por outro, a exploração do trabalhador, mostrando que causas e consequências são conceitos-chave para a explicação das migrações. Engajado nesse contexto, o SPM busca articular e animar trabalhos com e através dos migrantes, na perspectiva de despertar o protagonismo dos excluídos, em parceria com outros segmentos sociais, denunciando violações aos Direitos Humanos, às condições indignas de trabalho e de moradia, à falta e/ou ineficiência de políticas públicas, ao desemprego, à discriminação e a todas as formas de preconceito, criminalização e rejeição aos migrantes e empobrecidos.

Provocado pelos próprios migrantes, a partir de suas especificidades, o SPM, em seus 27 anos de história, foi buscando se estruturar melhor, constituindo-se em setores: Imigrantes, Temporários e Urbanos²⁹. Trata-se de um esforço da entidade para responder aos desafios próprios de cada movimento migratório.

No caso do Setor de Imigrantes, a partir da compreensão de que *“ninguém é ilegal onde quer que viva”*, as ações da Pastoral dos Migrantes estão voltadas para acompanhar os imigrantes de um modo geral, com destaque para os trabalhos com os imigrantes latino-americanos, sobretudo bolivianos, peruanos e paraguaios, na cidade de São Paulo, e os haitianos, mais recentemente, na cidade de Manaus³⁰. Com esses exemplos, percebemos que se trata de um “trabalho com um tipo específico de

²⁹ Durante alguns anos, existiu, no SPM, um quarto Setor, o das Fronteiras Agrícolas, também chamado de Setor Norte, extinto a partir da incorporação dos trabalhos pelos Regionais do SPM, no caso específico, pelo Regional Norte.

³⁰ Sobre a migração boliviana em São Paulo, conferir SILVA, Sidney Antônio da. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de bolivianos em São Paulo*, São Paulo: Paulinas, 1997.

estrangeiro, acompanhando sua vida religiosa, suas manifestações culturais, e seus problemas de não-documentação e exploração no trabalho” (NASSER & DORNELAS, 2008, p. 180). Por lidar de perto com essa questão da “não documentação”, esse trabalho com os imigrantes tem tido maior visibilidade, pois, ao mesmo tempo em que combate a discriminação e a xenofobia, acaba por tratar de questões políticas permanentemente. A própria politização dos imigrantes, muitas vezes perseguidos políticos em seus países de origem, contribui com isso, como se pode ver já no I Encontro Nacional de Latinos, ocorrido em Foz de Iguaçu-PR, em julho de 1990: “Nesse encontro, os paraguaios promoveram uma grande articulação para discutir a questão da repatriação de seus compatriotas que se encontravam em diferentes países” (SPM, 2005, p. 39). Com o passar dos anos, “novas e combativas lideranças vão emergindo em diferentes localidades, fortalecendo o rosto latino no interior da Pastoral” (SPM, 2005, p. 40), levantando bandeiras como a mobilização por um novo Estatuto dos Estrangeiros e pela Anistia aos “indocumentados”, o que se efetivou no ano de 1998, beneficiando vinte e cinco mil imigrantes em todo o Brasil. Nos últimos anos, o SPM tem se empenhado em fortalecer as organizações dos próprios imigrantes, como as associações de cada nacionalidade, para que, cada vez mais, eles próprios sejam protagonistas de suas conquistas.

O Setor dos Migrantes Temporários ocupa-se com migrantes sazonais ou temporários ligados à agricultura e os acompanha da origem ao destino, fazendo a ponte entre, como dizem os próprios migrantes, o *cá* e o *lá*³¹, entre a comunidade de origem do migrante e o local de destino onde trabalhará por alguns meses, via de regra, em regime de exploração, muitas vezes submetidos a condições análogas ao trabalho escravo. Destaca-se, no destino, o trabalho de acompanhamento aos migrantes no setor canavieiro, no interior de São Paulo e no estado de Goiás e, na origem, a mobilização pela convivência sustentável no Semiárido, onde se situa grande parte da atuação do SPM NE, que abordaremos adiante.

³¹ *Cá* e *Lá* são duas expressões utilizadas por migrantes temporários e incorporadas pela Pastoral dos Migrantes. O *Cá* representa a comunidade de nascimento, e o *Lá*, o local de trabalho, geralmente em outro estado. O Boletim do SPM, em circulação desde 1986, assumiu o nome “Cá e Lá” e “ajuda a preservar os vínculos entre os migrantes e suas famílias, contribuindo para unificar as lutas contra a super-exploração, nas regiões de destino, e a resistência à migração definitiva, nas comunidades de origem” (SPM, 2005, p. 26).

Acompanhar esse tipo de migração sazonal requer flexibilidade e capacidade de movimentação por parte dos próprios agentes de pastoral, em um esforço contínuo de estar presente tanto na origem quanto no destino. Para isso, são criadas estratégias como missões populares, visitas, participação em festejos, atividades culturais, romarias, celebrações, intercâmbios entre as regiões de saída e de chegada de migrantes, que criam elos e promovem contatos entre comunidades, dioceses e movimentos sociais de cá e de lá, o que resulta em ganhos na circulação de notícias, na denúncia das situações de opressão, na garantia de acesso aos direitos por parte dos migrantes e na gestação de metodologias novas de resistência e de libertação. Nesse trabalho, por vezes, “é preciso enfrentar a resistência dos usineiros interessados em manter o trabalhador no isolamento, distante de suas redes de proteção social” (SPM, 2005, p. 20).

Dentro do Setor Urbano, agregam-se todos os trabalhos animados por agentes da Pastoral dos Migrantes no Brasil que são desenvolvidos no mundo urbano, sobretudo nas grandes cidades, a exemplo de iniciativas de geração de trabalho e renda com grupos e comunidades, articulados à rede de Economia Solidária. Devido à variedade de trabalhos desenvolvidos,

(...) somada à multiplicidade de manifestações sociais, regionais e religiosas presentes na cidade, e às dificuldades próprias da vida urbana, torna particularmente complexa a tarefa de encontrar uma identidade para a ação pastoral junto aos migrantes na cidade (NASSER & DORNELAS, 2008, p. 180).

Ao mesmo tempo em que o SPM se estrutura através desses três Setores, organiza-se através de uma subdivisão que obedece às cinco grandes regiões do país: Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-oeste e Norte. No entanto, há uma Secretaria Nacional, única para toda a articulação e animação dos trabalhos sociopastorais, pautada em eixos articuladores, reformulados em 2003, a partir da Diretriz Geral do SPM, datada de 1999, válidos para o conjunto da Pastoral dos Migrantes. São eles:

Os eixos articuladores e as orientações gerais para a ação pastoral:

- acolhida, como marca registrada da Pastoral dos Migrantes, concretiza o preceito evangélico “era migrante e me acolheste” (Mt 25,35), sendo por isso mesmo missão de toda Igreja;

- combate a todo tipo de preconceito, discriminação, xenofobia, bem como aprofundamento da questão de gênero em todos os níveis;
- reconhecimento e valorização do protagonismo dos leigos e leigas, abertura de espaços para uma maior participação dos jovens migrantes e formação permanente em âmbito nacional, regional e local;
- atuação junto aos migrantes no mundo urbano, na conquista do direito a uma cidadania digna e na construção do projeto popular para o Brasil;
- apoio à luta pela terra e na terra, somando esforços por uma verdadeira reforma agrária e agrícola, privilegiando a agricultura familiar em vista da segurança alimentar;
- preservação do meio ambiente, o combate à contaminação e à devastação da biodiversidade, o uso correto e responsável dos recursos naturais, com destaque para a água e a promoção de um desenvolvimento sustentável, do ponto de vista ecológico e social;
- promoção e defesa dos direitos humanos, destacando o combate ao trabalho escravo e/ou degradante, o tráfico de seres humanos e exploração sexual;
- campanha contra a ALCA, a Dívida e os Organismos Geneticamente Modificados (OGM), Grito dos Excluídos, Quarta Semana Social Brasileira e Mutirão Nacional pela Superação da Miséria e da Fome, organização do Fórum Social das Migrações e participação no Fórum Social Mundial (NASSER & DORNELAS, 2008, p. 310).

O que se percebe desses eixos, além da presença articulada e crescente dos migrantes, é que o SPM tem atuado para além da questão migratória. Tem priorizado o cuidado em suas relações com outros movimentos e pastorais, constituindo-se como aliado de primeira hora das grandes questões nacionais pautadas pelo movimento popular das últimas décadas, como, por exemplo, o Grito dos Excluídos, as Semanas Sociais Brasileiras, os plebiscitos contra a Dívida Externa e Contra a ALCA e a Assembléia Popular.

O caso específico do Grito dos Excluídos merece destaque pela embrionária relação com o SPM. O “Grito”, como mobilização nacional, nasceu em 1995 e, desde a sua gênese até o presente, é animado e articulado pela Secretaria Nacional do SPM. Tratava-se, inicialmente, de um desdobramento da Campanha da Fraternidade do mesmo ano de 1995, cujo tema era “*Afraternidade e os excluídos*”. A partir de então, a iniciativa ganhou força e se repete a cada ano, na Semana da Pátria, nos dias anteriores ao 07 de setembro, Dia Nacional da Independência, que se constitui, antes de tudo, como um grito de protesto. Os movimentos sociais, as entidades, as organizações de base e as igrejas cristãs protestam contra uma independência que, historicamente, revelou-se apenas formal, uma independência considerada de fachada.

O país continua economicamente dependente das decisões e das exigências do mercado financeiro internacional, do FMI e do Banco Mundial. A filosofia neoliberal comanda o modelo sócio-político-econômico. Desencadeia-se, assim, um novo estado de barbárie, em que os mais fortes submetem e excluem os mais fracos e indefesos. Mas o Grito dos Excluídos é também um convite à criatividade: por todo o território nacional, milhares de iniciativas – romarias, celebrações especiais, atos públicos, caminhadas, debates, comemorações alternativas – marcam a Semana da Pátria. Ao lado das festas e dos desfiles oficiais, os excluídos saem às ruas para denunciar um modelo de subordinação aos interesses do capital financeiro, nacional e internacional. Hoje, tanto na mídia quanto na sociedade civil, o Grito dos Excluídos já se incorporou às celebrações do dia 7 de setembro. É impossível falar da Independência sem uma referência à luta dos excluídos. O “Grito” se impôs como parte do calendário nacional, e o SPM tem colaborado com a construção dessa importante ferramenta de mobilização e articulação social e atuado como um suporte para as iniciativas do Setor Social da Igreja Católica, seja em nível nacional, seja no Nordeste.

Quanto ao papel do SPM nessas iniciativas do Setor de Pastoral Social - SPS da CNBB, Luís Bassegio, que foi Secretário Executivo do SPM e assessor do SPS da CNBB, destacou: “Nos sete anos em que trabalhei como assessor do Setor Pastoral Social da CNBB, o SPM sempre foi, talvez, o maior suporte de toda essa gama de iniciativas da Igreja Católica que visam defender a soberania do país, dos direitos e a dignidade do povo brasileiro” (SPM, 2005, p. 87). Outro assessor, Alfredo Gonçalves, também atuou, durante vários anos, nos dois campos, SPM e SPS/CNBB, mostrando, na prática, o quanto essa Pastoral tem contribuído para as grandes questões da cidadania nacional. O mesmo aconteceu no caso do SPM Nordeste, que cedeu, por quatro anos, um de seus coordenadores, Arivaldo Sezyshta, para a Pastoral Social da CNBB regional.

Atuando em três Setores, organizado em cinco Regionais, articulado por uma Secretaria Nacional, o SPM tem como uma de suas estratégias, que dá unicidade a este trabalho, a Semana do Migrante³², que acontece desde 1981,

³² Acerca dos temas e dos lemas da Semana do Migrante, de 1981 a 2005, ver SPM, 2005, p. 49 a 57.

em âmbito nacional, sempre na terceira semana do mês de junho, como tempo propício para a reflexão e a ação, envolvendo os agentes e as lideranças da Pastoral dos Migrantes em todo o Brasil. A cada ano, à luz das Campanhas da Fraternidade, a Semana do Migrante busca estudar e debater os problemas sociais brasileiros sob a ótica das migrações e contribui, com suas temáticas, para a formação de seus agentes, seja para a acolhida ao migrante, seja para a mediação que visa a uma intervenção sociopastoral mais eficaz.

No que diz respeito à necessidade dessa mediação pastoral, ao tratar das rupturas das relações familiares e da desorganização social, José de Souza Martins se referiu ao trabalho da Pastoral dos Migrantes como de construção de esperança, dizendo que “(...) tem seu sentido pleno na atuação em cima dessas rupturas, na mediação que representa para abrir perspectivas e transformar situações de desalento em situações de esperança” (SPM, 2005, p. 69).

Por tudo isso, nas palavras de Dom Pedro Casaldáliga,

o SPM tem colaborado extraordinariamente, em vanguarda gratuita, para tornar a migração, com todas as suas implicações um desafio presente na Igreja e na Sociedade. Tem possibilitado uma nova consciência acerca dos direitos dos migrantes, como pessoas e como membros de povos (SPM, 2005, p. 63).

Como se vê, destaca-se no SPM a atuação voltada mais para a articulação sociopastoral, seja com outras pastorais sociais, seja com o movimento popular em geral, no que diz respeito às grandes questões nacionais. Outras iniciativas de caráter mais local - como as políticas municipais ou estaduais para se lidar com as questões migratórias - são mais difíceis de ser mensuradas, mas existem, como se dá na participação da Pastoral no Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Escravo, no Piauí, ou na luta pelo direito à escola dos filhos de imigrantes, na cidade de São Paulo.

3.3 A Pastoral do Migrante no Nordeste: caminhos em construção

O ano de 1994 marcou a chegada de dois missionários carlistas ao estado da Paraíba, o que significou o lançamento das primeiras sementes da Pastoral dos Migrantes e o que, mais tarde, no ano de 2009, seria o Serviço

Pastoral dos Migrantes do Nordeste – SPM NE³³. Sobre os trabalhos dessa ramificação do SPM Nacional, nós nos deteremos, principalmente, nas ações empreendidas nos estados da Paraíba e de Pernambuco, embora seja significativa a presença de agentes da Pastoral dos Migrantes e de trabalhos com migrantes em outros estados do Nordeste, como Piauí, Ceará, Maranhão e Bahia, animados pela força feminina expressa pelas missionárias da Congregação Carlita.

Ainda que, desde os anos de 1980, houvesse o desejo de uma presença da Congregação Carlita na região de origem dos migrantes nordestinos³⁴, apenas na década de 1990 esse fato se concretizou, graças à determinação de alguns missionários³⁵, responsáveis diretos pela implantação e pela consolidação do que foi a chamada “Missão Asa Branca”, em referência direta à música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, conhecida como o hino dos nordestinos³⁶. Por ser uma missão de cunho católico e pastoral, esse trabalho consistia em uma presença eclesial na região, a partir de onde se planejava animar os regionais da CNBB, as dioceses, as paróquias e a sociedade como um todo, para dar mais atenção ao drama vivido por homens e mulheres, conhecidos na literatura como “retirantes”, que eram obrigados a deixar a terra natal em busca de melhores condições de vida e de trabalho em terras distantes, nas periferias dos grandes centros urbanos do eixo Centro-Sul ou nas safras agrícolas.

³³ Convém esclarecer que o registro dessa história em construção, ainda não sistematizada de modo oficial nos documentos do SPM NE, só foi possível graças a entrevistas realizadas com os primeiros missionários carlistas e agentes leigos, bem como por meio de consulta ao Livro do Tombo da Paróquia São Francisco de Assis, da Arquidiocese da Paraíba, referente ao período de 1994 a 2004.

³⁴ No caso em questão, na Paraíba.

³⁵ Sobretudo o Pe. Alfredo Gonçalves, que foi o primeiro a chegar à Paraíba, em março de 1994, seguido por Pe. Alceu Bernardi. Na sequência, pela ordem, vieram: Pe. Lírio Berwanger, Pe. Arivaldo Sezyshita, Pe. José Edvaldo Pereira e Pe. Leonir Peruzzo. A presença da Congregação Carlita na Paraíba foi encerrada no ano de 2006. Arivaldo Sezyshita deixou a Congregação em 2005, ficou na Paraíba e hoje faz parte da coordenação do SPM Nacional e do SPM NE.

³⁶ Asa Branca também se chamou o Boletim elaborado pela Pastoral dos Migrantes na Paraíba, importante instrumento de divulgação dos trabalhos e da realidade vivenciada pelos migrantes, como se pode ler: “O Boletim Asa Branca já está no seu 5º ano de história. O nº 25 inicia esse novo ano documentando a difícil situação dos cortadores de cana e de suas famílias. Estão sem brejo, sem frente de emergência e sem sementes para plantar, ainda que tenha chovido mesmo pouco. Também está retratada a saudade que acompanha os migrantes que vão para São Paulo e Rio e os que ficam em João Pessoa. O retorno de muitos desses migrantes é algo que já se constata e que também está presente no Boletim da Pastoral dos Migrantes” (SPM, 1999, p.38).

Assim, os missionários se instalam na Paróquia São Francisco de Assis, no Bairro Jardim Veneza, periferia de João Pessoa, com alto número de migrantes do interior do Estado. Além dos trabalhos na Paróquia e na Arquidiocese da Paraíba, que tinha à frente um bispo progressista, Dom José Maria Pires, começavam a ser estabelecidos contatos com outras Dioceses e Paróquias nas regiões do Agreste e do Sertão da Paraíba, de onde partia a maioria dos migrantes temporários para trabalhar na lavoura da cana de açúcar.

Desde João Pessoa, os missionários visitam alojamentos de migrantes, assalariados da cana, na chamada Região da Mata da Paraíba e Pernambuco³⁷, onde constata as péssimas condições de trabalho e o alto grau de exploração a que eram submetidos, como se pode ler no *Livro do Tombo* da Paróquia São Francisco de Assis:

Visita a 05 alojamentos da Usina Maravilha (...). Por todos eles, a reclamação é geral: a situação se agrava, o ganho é cada vez menor e os descontos exorbitantes. Ao que tudo indica, a usina descarrega sobre os trabalhadores todo ônus da crise do setor canavieiro (SPM, 1994 - 2004, p.14).

Também perceberam como essas dificuldades eram mais agudamente sentidas pelos migrantes:

A safra está no final, as reclamações são generalizadas. Piorou em todos os sentidos a situação dos canavieiros, particularmente para os que se deslocam de outras regiões (...). Com jornadas de trabalho exaustivas e ganhos baixíssimos, retornam a suas regiões de origem e a suas famílias com o sentimento de desilusão, quando não doentes pelo esforço despendido. “Nunca mais, foi a derradeira vez”, dizem muitos. Mas, quando a safra recomeçar, sobretudo se o “inverno” não for muito bom, voltam em peso para o “brejo”, como única saída para a sobrevivência. Outros conseguem alcançar o centro-sul do país (SPM, 1994 - 2004, p.17).

Naquele contexto, um dos frutos das visitas e dos contatos foi a decisão de ter uma base de apoio no Agreste paraibano e, a partir da

³⁷ Em Pernambuco, os missionários se encontravam e atuavam juntamente com Domingos Carlos, um agente leigo, liberado pelo SPM Nacional para acompanhar os migrantes temporários no Nordeste.

abertura proporcionada pelo Bispo da Arquidiocese da Paraíba, os missionários assumiram a animação dos trabalhos da Igreja Católica no município de Itatuba, na época, Área Pastoral da Paróquia do município de Ingá. Com isso, desde João Pessoa, visitavam quase que cotidianamente os migrantes no eito da cana e, desde Itatuba, visitam as comunidades de origem desses migrantes, no mesmo município e nos municípios vizinhos, replicando, em escala menor, a metodologia da presença *Cá e Lá*. Esse trabalho intenso trouxe clareza de análise da conjuntura, o que também se pode ler, em setembro de 1999:

É muito difícil a situação dos trabalhadores da cana-de-açúcar na Paraíba e Pernambuco. Nos últimos anos são mais de 120 mil canavieiros que foram demitidos. De 40 usinas em Pernambuco, apenas 24 estão em funcionamento (precário). A safra desse ano será 15% menor que a do ano passado. Como consequência, alguns trabalhadores se deslocaram para o estado do Maranhão. Só da comunidade de Serra Velha³⁸ 80 estão trabalhando no Maranhão. Alguns retornaram, inclusive onze menores de idade (SPM, 1994 - 2004, p. 42).

Esporadicamente, os missionários partiam para outras regiões, como o Sertão paraibano, onde se deparavam com a sazonalidade dos trabalhadores que se deslocam para a safra da cana no interior paulista e com outro tipo de migrante temporário, conhecido por “redeiro”, que deixava sua família e região e passava de seis a oito meses vendendo as famosas redes paraibanas, confeccionadas nos municípios do Sertão e comercializadas no ombro dos migrantes, no Sudeste e Sul do Brasil e em outros países da América do Sul³⁹. Há também os contratados da “furadinha”, como são conhecidos, em Cajazeiras e em São José de Piranhas, os que fazem o comércio de roupa de porta em porta no Maranhão, no Pará e em Tocantis, mais para a Região Norte. Uma pessoa com mais poder aquisitivo compra uma grande quantidade de roupas e monta equipes com 10 ou 20 vendedores, que saem oferecendo

³⁸ Comunidade de Serra Velha, localizada no município de Itatuba – PB.

³⁹ Há casos de pessoas que encontraram paraibanos vendendo redes nas praias do Pacífico, no Chile. Geralmente, há um pequeno empresário que leva grande quantidade de redes em caminhão, junto com os migrantes, que, chegando ao local de destino, fazem uma trouxa de redes sobre os ombros e saem vendendo de porta em porta. Nesses meses longe de sua terra, passam toda sorte de privação na esperança de juntar algum recurso para prover as condições de sustento da família.

seus produtos, de porta em porta, na forma de crediário, durante meses (SANTOS, 2012, p. 125).

A partir desse movimento pendular, por onde passavam, os missionários carlistas iam animando leigos e despertando o interesse de participação, provocando adesão às questões sociais. Sensibilizados pelo carisma da migração, leigos e leigas assumiam o compromisso e começavam a acompanhar os religiosos nas idas aos alojamentos e às comunidades de origem dos migrantes. Passavam a receber formação mais sistemática, inclusive participando de cursos e seminários em outros estados, principalmente em São Paulo, fazendo parte do que foi chamado de grupos de “leigos escalabrinianos”. Assim, aos poucos, foi sendo constituída a espinha dorsal do que seria a Pastoral dos Migrantes na Paraíba, que, em 2009, com a opção de se constituir com personalidade jurídica própria, recebeu o nome de SPM NE.

Essa chegada dos leigos e a consequente ampliação do raio de ação contribuíram para qualificar o trabalho e se constituírem alianças para acompanhar os migrantes temporários. Em outubro de 2000,

começou a colheita da cana na Zona da Mata Nordestina. Os alojamentos continuam precários, os salários baixos. Depois de dois dias de paralisação, a diária passou de R\$ 5,90 para R\$ 6,30. Estamos em contato com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Pernambuco e com o Sindicato de Goiana para ajudar os migrantes (SPM, 1994 - 2004, p.50).

A presença dos Missionários de São Carlos no Agreste paraibano fez brotar uma das iniciativas que, com o tempo, mostrou-se mais estratégica, no sentido de sensibilizar as comunidades sobre o drama vivido pelos migrantes e de fortalecer a própria equipe pastoral. Trata-se da Romaria do Migrante, celebrada, desde 1995, na cidade de Fagundes. O processo da romaria é precedido de missões populares, de visitas às comunidades e às famílias de migrantes, de encontros de formação e culmina com uma celebração que reúne três a cinco mil pessoas, em caminhada reflexiva e festiva. A cada ano, o SPM divulga um texto, sintetizando como foi a Romaria. Como exemplo, reproduzimos um deles, escrito em 15 de novembro de 2009, por ocasião da

14ª. Romaria do Migrante, que teve por tema “Direito para todos! Nossa missão: lutar por Justiça e Paz⁴⁰”:

O sol já aparecia na Serra onde fica a Pedra de Santo Antonio na cidade de Fagundes - PB, quando os romeiros e romeiras chegavam à Praça da Matriz de São João Batista de Fagundes, para participarem da 14ª Romaria do Migrante. Evento iniciado pelos Padres Carlistas há 15 anos. Nesse tempo, apenas em 2008 não houve a Romaria. Dessa vez, cerca de 5 (cinco) mil migrantes reavivaram a sua fé, caminhando na Romaria que não é da Paróquia São João Batista, nem da Pastoral dos Migrantes, nem da cidade de Fagundes, mas sim dos migrantes, vindos de tantos lugares, cidades grandes e pequenas, do interior e da capital. Foi sim um ato de fé do povo que sempre acompanhou e fez, desse momento de fé e de luta dos migrantes que habitam essas serras do Agreste e Cariri Paraibano, um reencontro de comunidades, de jovens, homens e mulheres, ponto alto de um grito pelo fim da migração forçada e muitas vezes escravista, ainda existente em nosso país.

O SPM - Serviço Pastoral dos Migrantes – retomou nesse ano, com seus projetos em andamento, de convivência com o Semi-árido através da mobilização das famílias para a construção de cisterna, de Educação Ambiental, de fortalecimento dos Fundos Solidários e de Combate ao trabalho escravo e degradante, e a Romaria do Migrante como um dos pontos altos de uma espiritualidade libertadora. Nesse momento de retomada, os romeiros e romeiras chegaram de todas as partes e logo demonstraram sua alegria pelo reencontro. A celebração eucarística foi iniciada um pouco depois das 6h da manhã (...). Celebramos com muita animação a VIDA, o TRABALHO e as ESPERANÇAS de dias melhores para todos aqueles e aquelas que foram forçados e forçadas a deixar sua terra de origem. Passava das 08h quando iniciamos a caminhada rumo à Pedra de Santo Antônio. Foi feita uma primeira parada para denunciar a violação dos direitos das comunidades e migrantes pela indústria canavieira: “o nosso Deus é o Senhor do Direito e da Justiça”, nos convoca a Palavra do Senhor no Livro do Profeta Isaías e nossa missão é lutar por justiça que é fruto da paz. Aqui foram lembrados os gritos das mulheres dos migrantes temporários que a Pastoral do Migrante ouviu durante as Missões nas cidades de Itatuba e Fagundes nos dias 30, 31/outubro e 01/novembro: gritos da Terra grilada, da Água presa, das propriedades cercadas, das famílias sem trabalho, dos baixos salários, da exploração do trabalho, da migração forçada para o corte da cana ‘nos brejos’ e para a construção civil na capital e no Centro Sul do país, os gritos contra a violação dos Direitos Trabalhistas e Previdenciários.

Continuamos animados e animadas rumo à segunda parada onde anunciamos ‘um novo céu e uma nova terra’: acreditamos

⁴⁰A reprodução, na íntegra, dessa citação, embora longa, justifica-se pela busca por expressar, de forma contundente, as dimensões políticas e religiosas, fortemente marcantes e presentes no trabalho do SPM NE nos dias atuais.

que em cada município de origem dos Migrantes é possível construir uma nova cidade, é preciso lutar por um desenvolvimento local, solidário e sustentável, por Políticas Públicas de geração de emprego e renda, garantia de acesso a Terra e Água na região do agreste paraibano, para que nenhuma pessoa se veja forçada a migrar. Esse ato de fé é sinal da nova Jerusalém, 'lugar onde corre leite e mel', onde o direito primeiro à vida não é negado a ninguém. Finalmente, debaixo de um sol quente e de um vento suave e refrescante chegamos à Pedra de Santo Antônio, onde pedimos as bênçãos do Deus da VIDA, sob os pães, os alimentos, a terra e a água, sob as vidas de todos. Partilhamos os pães e a água que mata a sede, num gesto de compromisso na luta por JUSTIÇA e PAZ. Nesse dia de ação de graças e de luta contamos com a participação de pessoas dos municípios de Caturité, Campina Grande, Fagundes, Itatuba, João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e outros da região de origem dos migrantes. Foi um dia forte de afirmação de nossa presença Pastoral e Evangélica no meio dos migrantes e excluídos. Esse momento trouxe aos romeiros e romeiras a certeza de que a Fé deve estar também a serviço de uma cidadania amadurecida e de um povo que não perde a esperança na possibilidade de viver com dignidade em seu próprio torrão. Vimos tantas pessoas idosas, crianças e especialmente uma juventude ardorosa e comprometida, que clama por atenção e espaço, na vida do país, na política, nas nossas igrejas. Junto com esses jovens e com todos os migrantes reafirmamos nosso compromisso de luta, pois acreditamos em "todos os direitos para todas as pessoas". Renovamos nossa missão de lutar pela Paz fazendo acontecer a Justiça (SPM NE, 2009b).

O texto ilustrado, que registra momentos da Romaria do Migrante, representa um esforço da Pastoral do Migrante do Nordeste em documentar, de forma sistemática, as ocorrências e vivências de sua caminhada. Produções como essa intencionam, igualmente, informar e divulgar ao conjunto do SPM Nacional, bem como aos Missionários Carlistas, precursores dessa iniciativa, seus feitos, cuja veiculação é feita através dos sítios, dos correios eletrônicos, dos blogs, dos boletins, entre outros.

Com o tempo, outros trabalhos e atividades foram surgindo, como, por exemplo, o acompanhamento aos migrantes que trabalhavam na construção civil, em João Pessoa, onde a Pastoral dos Migrantes passou a atuar com o Sindicato da Construção Civil (SINTRICOM) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Projeto Escola Zé Peão, que alfabetizava os trabalhadores nos canteiros de obra:

Continuaram as reuniões em torno ao Projeto Zé Peão (com UFPB, SINTRICOM, LOGEPA⁴¹ e Pastoral dos Migrantes). O projeto é construir, no ano de 2000, duas ou três maquetes sobre o perfil do trabalhador da construção civil: sua origem, seu trabalho anterior e sua fixação na capital (SILVA & SEZYSHTA *apud* CEM, 2001, p.49).

Essa atividade se estendeu por dois anos, com a presença de agentes do SPM nos canteiros de obras, trabalhando temáticas sociais e, sobretudo, a questão da identidade dos operários migrantes. Em contato com os trabalhadores da construção civil, identificavam a existência das redes de solidariedade, que tecem e dão sentido às suas existências:

(...) as redes possibilitam uma melhoria significativa na convivência dentro do alojamento. Ao dividirem as tarefas e responsabilidades esses migrantes encontram mais tempo para o estudo ou para o descanso. Ao criarem um ambiente de confiança, partilham sentimentos, constroem uma identidade mais coletiva. Dessa forma, saem do isolamento e constituem uma maior relação social (CEM, 2001, p.41).

O retorno dos missionários carlistas para São Paulo, com o fechamento da Missão Asa Branca, exigiu que a Pastoral dos Migrantes, na Paraíba, desse novos passos, no sentido de buscar apoio financeiro para a execução de projetos e a liberação de pessoas, além da continuidade da formação da equipe. Assim, aos poucos, depois de muitas dificuldades iniciais, o leque de parcerias se ampliou consideravelmente, envolvendo entidades católicas de cooperação internacional⁴², entidades brasileiras⁴³ e governos⁴⁴.

Na atuação com os migrantes temporários, o projeto recebeu o título de “Combate ao Trabalho Escravo migrante na cana-de-açúcar na Paraíba e em Pernambuco”. Parte-se da compreensão de que,

⁴¹ LOGEPA: Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba – UFPB.

⁴² Além de Trócaire (Irlanda), que já apoiava, entram Misereor (Alemanha), Cáritas Espanhola e Cáritas Alemã.

⁴³ Além do SPM Nacional e da CNBB, através do Fundo Nacional de Solidariedade, que já apoiavam, entram: Cáritas Brasileira, Articulação no Seminário – ASA e Coordenadoria Eumênica de Serviço – CESE.

⁴⁴ Especialmente o Governo Federal, através dos Ministérios de Desenvolvimento Social – MDS, Meio Ambiente – MMA, Desenvolvimento Agrário – MDA e Banco do Nordeste do Brasil – BNB.

mesmo com toda a sensibilidade social para com a temática dos Direitos Humanos e do meio-ambiente e apesar da consciência existente de que o modelo agro-exportador é altamente degradante e excludente, o Brasil segue no rumo de expansão cada vez maior do monocultivo da cana, que o torna, hoje, o maior exportador mundial de açúcar. Esse aumento na produção, intensificado pela busca aos chamados “combustíveis renováveis”, vem constituindo o novo ciclo da cana no Brasil, levando o governo a anunciar a liberação de 17,4 bilhões de reais até 2010, para a construção de mais 123 novas Usinas de Biodiesel (Agrodiesel) e de Etanol. São os migrantes que se enquadram nos critérios dos Recursos Humanos das usinas. Por necessidade eles se sujeitam a cortar 10 ou mais toneladas de cana por dia e às condições impostas pelos seus agenciadores, desconhecem seus direitos e estão sujeitos a rígidos controles, inclusive no tempo de não trabalho. Essas condições favorecem a existência de trabalho análogo a escravo e degradante no setor moderno da agricultura brasileira (SPM NE, 2009a)⁴⁵.

O Projeto, ainda em execução, visa desenvolver ação integrada de intensificação do combate ao trabalho escravo e degradante, com vistas a garantir o cumprimento dos direitos fundamentais dos trabalhadores rurais temporários da cana de açúcar nos estados da Paraíba e de Pernambuco. Dos objetivos específicos, destacam-se:

1. Formar equipes para acompanharem os migrantes nos alojamentos e/ou nas pensões da Zona da Mata dos estados da Paraíba e de Pernambuco;
2. Fortalecer as articulações estaduais que defendam os trabalhadores, auxiliando na realização de ações articuladas de denúncia da super-exploração e das situações análogas ao trabalho escravo e degradante;
3. Produzir subsídios de denúncia e de prevenção contra a super-exploração e as situações análogas ao trabalho escravo e degradante;
4. Garantir o cumprimento dos Direitos Humanos e das leis trabalhistas em relação aos trabalhadores da cana de açúcar;
5. Aumentar a participação de agentes pastorais e representantes da sociedade civil em espaços de controle social e fiscalização dos orçamentos públicos em municípios de origem dos migrantes;

⁴⁵O que se pode observar a partir de projetos como esses, desenvolvidos pelo SPM, é que a questão da migração na Paraíba mostra um quadro dramático, de grande envergadura, especialmente para os trabalhadores sazonais da cana, ainda mais com a política do governo, ao defender e subsidiar a produção do biodiesel. O SPM, nesse sentido, enfrenta uma problemática muito maior do que se manifesta no movimento migratório.

6. Sistematizar e comunicar a experiência do trabalho de combate à migração forçada, à super-exploração e às situações análogas ao trabalho escravo e degradante nos estados envolvidos no projeto.

Uma das questões que acompanham a história da Pastoral dos Migrantes no Nordeste, assinalada quando falamos do SPM Nacional, diz respeito ao compromisso efetivo dessa pastoral com as temáticas e as bandeiras de mobilização do movimento popular, como, por exemplo, as Semanas Sociais, os Plebiscitos e o Grito dos Excluídos, entre outras. Depois de documentar a realização da III Semana Social Brasileira, em nível de Nordeste, realizada em maio de 1999, em Lagoa Seca – PB, e de destacar a representação da Pastoral dos Migrantes, através de padres, irmãs e leigos, o *Livro do Tombo* destacou os compromissos do encontro, assumidos também pelo SPM:

(...) apoio às ocupações de terra (como forma eficaz de luta pela Reforma Agrária) e à demarcação das terras indígenas e remanescentes de quilombolas, e o fortalecimento da luta pela água para consumo humano no Semi-árido, na captação de água de chuva através de cisternas familiares (SPM, 1994 - 2004, p.40)

E concluiu: “A Pastoral dos Migrantes assume os sofrimentos e esperanças do homem e da mulher do Nordeste, para juntos construir uma nova sociedade, fundada na justiça e na solidariedade” (SPM, 1994 - 2004, p.40).

Desses compromissos, herdados da III Semana Social Brasileira, a convivência sustentável com e no Semiárido se tornou, de 1999 até os dias atuais, o principal projeto executado pelo SPM na região de origem dos migrantes⁴⁶. Em sua atuação no Agreste e no Cariri paraibanos, desde 1999, o SPM tem adotado o princípio da “convivência com o Semiárido” como bandeira de mobilizações e estratégia de enfrentamento à migração forçada, por meio da mobilização das comunidades para o acesso aos recursos

⁴⁶ Interessante notar que esse novo paradigma, a convivência com o Semiárido, aparece formalmente nas conclusões da III Semana Social Brasileira, em maio de 1999. Poucos meses depois, no dia 26 de novembro, era proclamada a profética Declaração do Semiárido Brasileiro, formalizando o nascimento da Articulação no Semiárido Brasileiro – ASA BRASIL, da qual o SPM seria signatário.

hídricos, patrimônio da humanidade. Nesse tempo, construiu alianças com entidades, redes e associações, como a Cáritas Brasileira e a Articulação no Semiárido – ASA. A compreensão do SPM é a de que a luta pelo favorecimento do acesso às fontes de água, tanto para o consumo humano e animal quanto para a produção nas comunidades, contribui decisivamente para minimizar as causas da migração.

Essa compreensão está presente desde o início da pastoral, como se lê no Livro do Tombo, em maio de 1995:

Prossegue o acompanhamento à luta dos trabalhadores na fazenda Engenho Novo⁴⁷. A Pastoral dos Migrantes mantém presença ativa na área, no sentido de apoiar essas famílias sem terra. Enquanto espera a decisão da justiça, o pessoal começa a plantar e a cuidar da lavoura. A animação é grande e grande também a vontade de lutar até o fim. Para a maioria desses trabalhadores, além dessa alternativa de ocupação e luta pela terra, só resta a migração para o “brejo” ou para o Centro-Sul do país (SPM, 1994 - 2004, p.10).

Na construção de alternativas, o SPM alia-se à Cáritas Brasileira sob duas perspectivas: primeiro, pela liberação de um de seus coordenadores para atuar como articulador do Programa de Economia Solidária no estado da Paraíba, o que aconteceu de 2004 a 2006; segundo, pela construção e execução do Projeto Raízes, de fevereiro de 2008 a janeiro de 2010. É válido salientar que o Projeto Raízes beneficiou 9,5 mil pessoas dos estados da Paraíba, de Pernambuco e de Alagoas, capacitou lideranças comunitárias, professores, jovens agentes de desenvolvimento local (ADLs) e implantou inovações como os Bancos Comunitários de Sementes, os Núcleos de Beneficiamento de Frutas, os arranjos produtivos para a criação animal e produção agroecológica e obras hídricas para armazenamento de água de chuva, para consumo humano e animal e para a produção (cisternas familiares, cisternas comunitárias, cisternas escolares, barragens subterrâneas, tanques-pedra, pequenas barragens, entre outras). Enfim, ampla difusão de tecnologias sociais de baixo custo, de fácil apreensão e multiplicação por parte dos agricultores. O Projeto Raízes foi coordenado por um membro da Pastoral dos

⁴⁷ Localizado no município de Cruz do Espírito Santo – PB.

Migrantes e executado localmente, no município de Ibirajuba – PE, pelo SPM NE.

Esse projeto, de convivência com o semiárido, tinha o objetivo de “(...) promover a melhoria das condições de vida na região semiárida, através da ampliação do acesso à água e do aprimoramento dos modos de produção agrícola, além do fortalecimento da organização social e da atuação da população no controle das políticas públicas” (SEZYSHTA, 2010, p.5).

O Projeto Raízes contribuiu para a disseminação desse novo paradigma, que é a convivência com o Semiárido, adotado no lugar do combate à seca. Esse esforço, empreendido, sobretudo, pela sociedade civil, tem fortalecido a agricultura familiar camponesa para a descoberta das potencialidades do Semiárido, das “maravilhas do Sertão”, esse lugar, no dizer de Guimarães Rosa, na boca de Riobaldo, em *Grande Sertão: veredas*, “onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar”. Essa mudança paradigmática ganha sustentação e força a partir da experiência de adaptação, secularmente vivenciada pelos próprios agricultores, da partilha desses saberes acumulados nas estratégias de resistência ao poder dos coronéis pelas comunidades e pelos grupos organizados.

Tratando desse trabalho desenvolvido pela articulação no Semiárido, da qual o SPM faz parte, como entidade signatária, participando, inclusive, da coordenação da ASA PB e da ASA BRASIL, no texto “Reviravolta no grande sertão”, Medeiros (2010) afirmou:

Em dez anos, esparramou-se pelo Sertão uma linda teia de pontos brancos brilhantes, portadores de vida nova, transparente e gostosa, água doce de beber, doada pela chuva: milhares de cisternas de placas reluzentes, pipocando no inverno e na seca, construídas com o suor de famílias inteiras, que, agora, têm mais tempo para viver junto, observadas da janela por muitos caboclos trabalhadores que agora têm mais tempo de ouvir seu rádio, de cuidar de seu rebanho, de sentar contemplando o sertãozão; cercada pela molecada alegre, que agora têm tempo de brincar; cuidadas por muitas juvenzinhas tímidas, que agora têm mais tempo de estudar e namorar; amadas por muitas mães chefes de família, que agora têm mais tempo de educar seus filhos e de se enfeitar para um novo amor que aponta na casa vizinha (MEDEIROS, 2010, p.27).

E acrescentou:

Em dez anos, nosso novo paradigma, nosso pano novo colorido já é como uma roupa de festa, um sinal de abundância e vida no mesmo sertão que há algum tempo muitos amaldiçoavam e renegavam como lugar de miséria e morte (...) estamos criando um novo Semiárido (...). Estamos dispostos a vestir a roupa nova e sermos nós mesmos, como as plantas da terra sagrada do Semiárido, que parecem adormecidas de mortas, mas explodem em verde na primeira chuvazinha – a força pulsante correndo solta e desembestada Sertão adentro (...). (MEDEIROS, 2010, p. 27).

Essa aliança com a rede ASA está solidificada nos termos de cooperação técnica, executados no Agreste e no Cariri paraibanos que, como dissemos, são territórios de onde partem muitos migrantes temporários. Nesse trabalho de 14 anos (1999 a 2013), o SPM tem garantido melhorias nas condições de acesso à água para mais de cinco mil famílias. No conjunto, a rede ASA construiu mais de 400 mil implementações de acesso à primeira água (água de beber) e cerca de 15 mil tecnologias de acesso à segunda (água de produção)⁴⁸. Esses números, fortalecidos por mais acesso a outras políticas públicas e à melhoria das condições de vida no Nordeste brasileiro, têm contribuído para a quase estagnação da migração definitiva e para o que apontamos, no primeiro capítulo deste trabalho, como a chamada migração de retorno.

No caso da Pastoral dos Migrantes, esse trabalho exitoso iniciou-se em 1999, com um grupo de 10 famílias da Comunidade Serra Velha, município de Itatuba – PB:

A construção das cisternas familiares para captação da água da chuva está em andamento na comunidade Serra Velha, em Itatuba. Dois pedreiros ajudaram na capacitação das famílias que agora, em regime de mutirão, tocam em frente os trabalhos. Possivelmente outras comunidades serão beneficiadas (cada cisterna de concreto tem um custo aproximado de 400 reais). Cada família pagará 10 reais por mês até atingir 50% do valor final. O restante vem da Pastoral dos Migrantes, que arrecadou em campanhas de solidariedade junto à Congregação, às paróquias do Sul – Sudeste e junto ao fundo de solidariedade da CNBB (SPM, 1994 - 2004, p.44).

⁴⁸ Para saber mais sobre os trabalhos da ASA, consultar: www.asabrasil.org.br.

Outra questão que continua presente nos trabalhos do SPM NE e foi priorizada na III Semana Social é a mobilização pelo acesso a terra, através da execução do Projeto Preservar e Produzir (desde 2007). Esse projeto objetiva melhorar a segurança alimentar dos agricultores em assentamentos do litoral sul paraibano, aliando a preservação à produção, através da educação ambiental e da criação de experiências demonstrativas de Sistemas Agroflorestais e recuperação de áreas degradadas. Nessa região, destaca-se no texto do Projeto:

(...) a situação de segurança alimentar dos camponeses é delicada e a questão ambiental é agravada pelo predomínio na região do monocultivo da cana-de-açúcar, aliada à especulação imobiliária, aos incêndios criminosos e à mineração para fabricação de cimento. A grande maioria das terras está desprovida de vegetação natural e o restante encontra-se com pequenas áreas de remanescentes de Mata Atlântica. Boa parte desses remanescentes está localizada nas Reservas Legais dos vinte e quatro assentamentos de Reforma Agrária existentes na região. Outro fator preocupante é o extremo estado de devastação das matas ciliares, dos inúmeros riachos e rios existentes, agravado pela retirada de estacas da mata para a produção do inhame (tubérculo), vocação natural da região. Nesse contexto, a partir da Educação Ambiental e da produção e plantio de mudas nativas, bem como pela produção, em curto prazo, das estacas para que os agricultores possam continuar trabalhando na produção do inhame, observa-se uma grande oportunidade de aliar a preservação à produção, através da preservação e recuperação das Reservas Legais e matas ciliares, por meio do reflorestamento com espécies florestais e frutíferas típicas de Mata Atlântica, que proporcionarão novas alternativas de renda às famílias assentadas, contribuindo na segurança alimentar e nutricional, bem como na sensibilização da população direta e indiretamente envolvida com o projeto, possibilitando uma melhor relação de gênero e geração, através das ações específicas orientadas à realidade ambiental, social e organizativa dos assentamentos (SPM NE, 2007, p. 02).

Percebemos que há uma intensificação da atuação nas comunidades, através de projetos de desenvolvimento local, solidários e sustentáveis, visando enfrentar as causas históricas da migração, sobretudo a falta de acesso à água e a terra, bem como a questão da insegurança alimentar. Outro exemplo disso é o “Projeto Uruçu: meliponicultura e desenvolvimento sustentável”, executado na Comunidade Uruçu, município de Gurinhém – PB, cujo objetivo principal é de ampliar as experiências demonstrativas de desenvolvimento local, através do fortalecimento do Fundo Rotativo Solidário, a

partir do resgate da criação da abelha uruçú, que dá nome à comunidade, de ações de Educação Ambiental, gestão adequada dos recursos hídricos, criação de galinha caipira e controle social das políticas públicas. Com isso, a Pastoral dos Migrantes visa fortalecer as ações de desenvolvimento local já em curso na Comunidade, torná-la demonstrativa para a região agreste da Paraíba e contribuir para a sustentabilidade das famílias e combater as causas da migração para outras regiões.

Além desses projetos foram desenvolvidas outras ações⁴⁹, igualmente importantes, que, em seu tempo, objetivavam promover a interação com as comunidades, favorecer o conhecimento sobre as histórias de vida, da cultura, das potencialidades e dos sonhos de migrantes que, nesse e em outros processos, foram se descobrindo homens, mulheres, idosos, jovens e crianças, portadores de direitos e, sobretudo, do direito de sonhar. Essas ações, embora, no conjunto, fossem diversificadas, tinham como foco o reconhecimento das problemáticas advindas dos processos migratórios a que foram submetidos grande parte dos envolvidos: violência social e doméstica, drogatização, desemprego e exclusão social.

Ao longo de sua existência, o SPM tem buscado enfrentar os desafios demandados pelas comunidades a partir dos movimentos migratórios, em toda a sua complexidade. Inicialmente, as ações que compreendem a primeira década de sua presença na Paraíba primavam pelo acompanhamento aos migrantes, principalmente com os trabalhadores temporários da cana de açúcar. Permanecia, dessa feita, um caráter mais missionário, capitaneado pela liderança dos Padres Carlistas. Nos anos seguintes, configura-se um novo agir, voltado, sobretudo, para a elaboração e a execução de projetos no âmbito das políticas públicas, na perspectiva da efetivação dos DHESCA's⁵⁰. Não obstante, e apesar disso, desde sua gênese até os dias atuais, a

⁴⁹ Referimo-nos, especificamente, ao Asa Branca Futebol Clube, time de futebol formado por agentes do SPM e jovens migrantes do Bairro Jardim Veneza; à Escola de Futebol “Marretinha”, com 253 crianças do Bairro Jardim Veneza; ao Grupo COARTE, formado por mulheres artesãs, em João Pessoa e em Itatuba; aos Festivais de Música e Poesia do Migrante, realizados durante sete anos, em nível de Nordeste, que reuniam artistas populares; ao Protagonismo Juvenil, realizado no Bairro Mário Andreazza, na periferia da cidade de Bayeux, com jovens em situação de vulnerabilidade social e à Base de Comercialização Solidária, projeto realizado em 12 municípios do Cariri paraibano, de apoio à agricultura familiar (Entrevista com Arivaldo José Sezyshita, Presidente do SPM NE, João Pessoa, Março de 2012).

⁵⁰ Direitos Humanos, Educacionais, Sociais, Culturais e Ambientais.

sustentabilidade local das comunidades e a construção de sua identidade institucional têm sido um imperativo.

Assim, revisar o cenário histórico do tempo presente, analisar suas consequências e seus postulados, entre outras problemáticas pertinentes a esta pesquisa, são formas de se tematizar a importância da migração e do seu significado para a construção da sociedade atual.

4 SABERES GESTADOS NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS DO NORDESTE BRASILEIRO: REINVENTANDO FORMAS DE EXISTIR

O vai e vem da esperança, levado a cabo pelos migrantes em suas andanças pelo mundo, tem contribuído para que os estudiosos revisitem e lancem novos olhares às problemáticas relacionadas à sobrevivência humana, com destaque para a questão dos processos de acesso, socialização e aquisição do conhecimento pelas classes populares.

Assim, nos últimos 20 anos, principalmente na área da Educação, as reflexões em torno da questão do saber vêm adquirindo relevância, empreendida, sobretudo, pelos estudos circunscritos nos terrenos da Educação Popular. Essa importância tem se tornado cada vez mais acentuada, considerando a realidade de um país e de uma região, como é o caso do Nordeste, marcados por alarmantes índices de exclusão escolar, geradores do analfabetismo adulto.

A despeito disso, embora a taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade tenha caído, na média do país, de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010, os números divulgados sobre o analfabetismo no Brasil ainda revelam um quadro desafiador. No que se refere ao perfil das Regiões, o Nordeste, que contava, no ano 2000, com o percentual de 26,2% de sua população enquadrada nos níveis de analfabetismo adulto, registra uma queda, em 2010, apresentando o percentual de 19,1% de sua população (IBGE, 2010).

Ressaltamos, todavia, que esses números não devem ser analisados isoladamente, mas na relação com o contexto político, econômico e social brasileiro. É preciso considerar imperativa a nítida simetria entre o mapa do analfabetismo, no Brasil, com outros mapas, como o da fome e do desemprego, entre outros. Contudo, apesar desses desafios, homens e mulheres, do campo e da cidade, têm resistido e migrado superando cenários de adversidades. O anúncio da hora da partida tem aflorado suas capacidades de (re) criar alternativas que lhes permitam uma existência melhor e mais digna, mesmo diante da ausência dos conhecimentos escolares formais, como, por exemplo, a leitura e a escrita. Contudo, as aprendizagens fomentadas no trabalho e nas práticas sociais permitem que esses sujeitos protagonizem sua existência, guiados, muitas vezes, pela força da resistência, da intuição e da astúcia.

Recuperar essas reflexões nos aproxima de forma a compreender, por meio dos migrantes entrevistados, os elementos inerentes aos processos de aquisição de saberes que ocorreram fora do domínio da escolarização formal. Esses saberes, muitas vezes, não programados, não dirigidos e adquiridos fora do alcance e das intencionalidades da didática escolar.

Nesse processo, tem sido preciso, cada vez mais, reduzir o fosso existente nas investigações que tratam das dimensões entre o saber científico e o saber popular, o que, de certa forma, implica a construção de uma leitura mais aberta acerca dos movimentos geradores dos processos de aquisição de saber, vivenciados pelos sujeitos das classes populares, para além de sua estadia nos bancos escolares.

A compreensão acerca dos processos de aquisição de saberes que ocorrem fora da escola pode trazer repercussões favoráveis aos direcionamentos a serem adotados dentro da escola, para que ela cumpra sua função social e contribua para a garantia do direito de aprender por toda a vida. Assim, acreditamos que perceber a vinculação entre esses elementos e compreender as dinâmicas inerentes às vivências e às especificidades desses aprendentes poderá contribuir para a formulação de novas Pedagogias, para os alcances dos anseios populares.

Intencionamos, neste capítulo, refletir sobre os conceitos de saber. Nessa incursão, acreditamos que as abordagens alvitadas por Charlot e Freire nos permitem esboçar compreensões que nos aproximam dos modos de existir dos sujeitos populares em suas capacidades de (re)construir a própria história. No caso específico dos migrantes abordados em nossa pesquisa, os saberes desenvolvidos através da curiosidade, da observação e da experimentação cultivadas pelo trabalho favorecem a aquisição de domínios que lhes têm garantido sobreviver, nos mais diversos e adversos contextos.

4.1 Coleta e tratamento dos dados da pesquisa

No processo de elaboração da pesquisa, a escolha das fontes é apenas um caminho, cujos contornos se desenham na busca de um todo, capaz de captar as nuances visíveis e camufladas pelo tempo. A partir daí, deparamo-

nos com outros desafios, como, por exemplo, a eleição das categorias a serem trabalhadas, que não são mero formalismo ou uma forma de denotar a cientificidade da pergunta. Elas são, principalmente, parceiras, contribuintes, que surgem a partir das perguntas que o pesquisador faz ao seu objeto.

Esse processo envolve rigor, riscos e medos. Avolumam-se as perguntas que se apresentam de modo insistente: será possível compor um *corpus* que esboce possibilidades de interpretação do meu problema? Conseguirei suscitar questões adequadas ao fenômeno investigado? Sobre isso, Lopes (1992) nos adverte para o fato de que as perguntas que o pesquisador faz ao seu objeto, na verdade, são

uma tentativa de apreender o todo, o real, que, é bom que se lembre, já nos é dado em pedaços, seja pela seleção feita pelo próprio passado, seja pela nossa capacidade de apreensão e pela nossa subjetividade (LOPES, 1992, p. 110).

Em nossa pesquisa, o *corpus*⁵¹ documental para a análise dos “saberes gestados nos processos migratórios” foi constituído a partir das descobertas realizadas nos arquivos do SPM Nacional e do SPM Nordeste, do Centro de Estudos Migratórios (CEM), da Biblioteca Virtual Paulo Freire, bem como pela realização de entrevistas, no decorrer dos anos de 2010 a 2012, que representam, de certo modo, uma amostragem das produções que focam o tema da migração.

Ressaltamos, contudo, que os documentos foram tratados considerando-se sua densidade e contribuição, cujas composições recuperaram a relação entre aquilo que foi possível de identificar, tendo em vista a perspicácia investigativa do pesquisador. Certamente outros documentos ficaram de fora, embora reconheçamos a ausência de estudos com o enfoque da relação entre migração e saberes.

Além dessas fontes documentais, selecionamos cinco entrevistas semi-estruturadas dos sujeitos migrantes que tiveram alguma passagem pelas ações realizadas pelo SPM NE ao longo de sua história. Nossa intenção era a de criar

⁵¹Por *corpus* se entende “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (FRANCO, 2005, p. 49).

uma atmosfera favorável a que os sujeitos tivessem condições de narrar suas memórias acerca dos processos migratórios que vivenciaram e sua relação com o processo de elaboração e aquisição de saberes.

As entrevistas foram definidas a partir de um contato prévio com os entrevistados, através do qual apresentávamos a pesquisa e solicitávamos a colaboração dos sujeitos. O critério de seleção dos sujeitos entrevistados primou pela manifestação da disponibilidade deles em participar da proposta e considerou outros dois elementos: a) Ser migrante, com uma trajetória migratória, cuja densidade pudesse ser avaliada; b) Apresentar uma condição de pouca ou nenhuma escolaridade formal. Quanto à seleção, é interessante registrar que nenhum dos sujeitos abordados manifestou desinteresse ou negou a possibilidade de sua participação.

A realização das entrevistas transitou por diversos lugares. Registrou-se maior ocorrência nas cidades e comunidades que compõem o Agreste e o Cariri paraibanos, muitas das quais ocorreram em comunidades onde estavam sendo realizadas algumas das atividades empreendidas pelo SPM NE, atentando para horário e o tempo, indicados pelos sujeitos participantes. Dessa feita, das cinco entrevistas, duas foram feitas nas residências dos entrevistados, e as demais, em lugares alternativos, como em baixo de uma mangueira, em uma sala de aula comunitária e na sede de uma associação de agricultores.

Assim, sempre com o consentimento do (a) entrevistado (a), realizávamos as gravações do áudio com um aparelho de MP4, que foram, posteriormente, transcritas, digitadas, entregues e lidas para cada entrevistado, quando do nosso retorno às comunidades, quando questionávamos se havia algo diferente do que narraram e se desejavam completar, retirar alguma informação ou reforçar alguma ideia. Porém, não houve essa postura por parte dos (as) respondentes. No entanto, mediante a constatação de que a questão escolar não foi devidamente inquirida, realizamos a complementação de duas entrevistas, explicitando o motivo pelo qual estávamos procedendo daquela forma.

Para atender às exigências de uma conduta ética na pesquisa e aos protocolos instituídos pelo “Comitê de Ética na Pesquisa com Humanos”, apresentamos, antes de iniciar a entrevista propriamente dita, um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice B**) que elaboramos, para que fossem assinados pelos participantes na etapa de pesquisa de campo. Um dado interessante é que, apesar de expor a questão do sigilo e da possibilidade de anonimato, os entrevistados afirmaram o desejo de ter sua identidade revelada. Apenas um deles solicitou ser identificado pelo apelido.

4.2 Contexto e interlocução geradores da pesquisa

A preocupação com as questões da neutralidade e da objetividade por parte do pesquisador, tanto nas pesquisas quantitativas quanto qualitativas, atravessa décadas e está na ordem das discussões sobre os métodos e as técnicas mais adequados à produção do saber científico.

Em nosso estudo, a opção pela observação participante tornou-se um imperativo, uma vez que, depois de anos atuando no Serviço Pastoral do Migrante, não poderíamos nos desvestir dos cenários e das leituras construídas com os migrantes, na varredura de questões que emergiram ao longo de nossa inserção, mesmo que, até então, não tivéssemos a intenção de atuar nessa condição de investigação temática. Contudo, a inevitabilidade da interferência da ideologia de classe do pesquisador, defendida por Haguette (1990), não foi impedimento para que buscássemos uma atuação respaldada pela busca da criticidade e da objetividade no trato com as questões da pesquisa.

Certamente, em nosso caso, a interação com o fenômeno pesquisado foi um elemento facilitador para a definição do aporte da investigação, cuja existência veio sendo delineada a partir de nossa inserção nesse campo de atuação. Ao tempo em que dialogávamos com os migrantes, encontrados ao sabor do cotidiano das ações do SPM NE, reconhecíamos a necessidade de dar mais atenção às narrativas que apontam para a migração como alternativa de vida. Observávamos, nesses momentos, como os agentes de Pastoral (historicamente convencidos, no plano de suas ações, quanto ao enfrentamento da migração forçada, e conscientes dos efeitos perversos, em muitas famílias acompanhadas desse empreendimento) eram surpreendidos

quando os migrantes recorriam, ano a ano, no período das safras, à migração. A falta de compreensão acerca dessas “opções” assumidas pelos migrantes provocava inquietações e angústias e balizava uma avaliação crítica sobre os limites e os alcances do trabalho pastoral.

Nesses momentos, refletíamos, como grupo, sobre a necessidade de abrir chaves de leitura para as questões que se avolumavam e nos conduziam para caminhos diferentes dos quais estávamos acostumados e dispostos a trilhar. Já naquele contexto, observávamos e identificávamos que, dependendo do nosso nível de atuação em determinada comunidade e a interação com seus sujeitos, contávamos com mais ou menos facilidade para realizar as atividades diversas e estabelecer diálogos e parcerias. Muitas comunidades apresentavam uma resistência inicial devido ao fato de terem sido, em muitas ocasiões, ludibriados por promessas governamentais que realizavam mobilizações e instituíam fontes de pesquisa sem que os benefícios chegassem às comunidades mobilizadas.

Para vencer a falta de credo, muitas visitas eram realizadas com a intenção de refletir sobre os processos que levaram à escolha daquela comunidade e para pactuar as demandas apontadas pelos migrantes em conjunção com as propostas e as possibilidades nas quais o SPM NE estruturava seu trabalho. Contornavam-se, assim, esboços do que mais tarde resultaria em um processo de construção coletiva, em que se buscava uma adesão crítica e uma participação ativa dos sujeitos. O conceito de participação inerente ao processo da observação participante traz, em seu bojo, a formulação de que a construção do objeto de estudo deve ocorrer por uma via de mão dupla, que culmina com uma participação crítica e ativa dos sujeitos das classes populares, seja como “produtores diretos” ou, pelo menos, como “participantes associados” (Brandão, 1985).

Essa associação, sintetizada pela participação e pelo envolvimento no trabalho pastoral, deixou de representar um obstáculo epistemológico e metodológico e serviu, entre outras questões, para apontar a direção de uma garimpagem, cujos achados foram decisivos na escolha assertiva dos espaços e dos sujeitos integrantes da pesquisa. Consideramos esses rastros como veredas para se chegar ao caminho dos entrevistados que constituem uma das maiores riquezas do trabalho.

A parceria estabelecida com os migrantes, desde o momento em que explicitávamos os objetivos da pesquisa, possibilitou-nos uma interação única. Ao revisitar suas memórias, os entrevistados demonstravam alegria por serem ouvidos com tanto interesse em algo que lhes parecia tão pouco significativo. Não imaginavam que “aquela matéria gerasse preocupação ou mesmo tivesse alguma coisa a ensinar às gerações futuras que moravam naquelas comunidades” (Manuelzinho, aposentado, 73 anos).

Apesar disso, nem todos os migrantes entrevistados conseguiram traduzir em palavras a densidade da vida vivida. Por vezes, a entrevista era interrompida por olhares conflitivos e distantes, corações disparados, mãos trêmulas que se entrecruzavam, voz atravancada, expressões e sinais de um choro contido que brotava como forte expressão de que o que se viveu continua vivo nas lembranças de tempos distantes, nas memórias do tempo presente.

4.3 Perfil dos sujeitos

“A migração é solução”, revelava-nos a maioria dos migrantes. Afirmavam que migração é condição de melhora para as regiões historicamente menos favorecidas, é chance de desenvolvimento. É mais oportunidade de trabalho, de estudo e, até mesmo, de cuidar melhor da saúde quando precisar de um tratamento médico.

Como esclarecemos, o processo de diálogo e de escuta dos entrevistados ocorreu em tempos e circunstâncias diferenciados. Todavia, usamos o mesmo instrumento de pesquisa, bem como de igual procedimento na coleta e análise dos dados, em cuja interpretação organizamos um esquema com categorias, a partir das quais estruturamos nossa análise. Vejamos:

DIAGRAMA 1: Categorias de análise do fenômeno investigado



Fonte: Elaborado pela autora - SILVA, 2011.

Nesse processo, reafirmamos que nossa análise, embora se faça a partir de categorias configuradas nesse esquema, foge da perspectiva de linearidade, uma vez que as categorias apontadas estão intimamente e inteiramente relacionadas. Quanto ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentaremos a seguir dados relevantes na sua composição.

✓ QUEM SÃO OS MIGRANTES?

Diagrama 2 – Caracterização do Perfil dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora - SILVA, 2012.

(Dados dos Entrevistados)

Os entrevistados têm em comum condição de migrantes e uma experiência de escolarização formal incipiente. Também o fato de serem idosos e terem retornado à sua terra de origem, com exceção do Baiano. Trazemos, a seguir, alguns dados relevantes na composição do seu perfil, sintetizados, posteriormente, em um quadro organizado a partir da sequência das entrevistas.

O primeiro entrevistado foi um operário da construção civil, Antônio Justino, atualmente, com 63 anos de idade. Nascido no município de Sapé-PB, conheceu o trabalho desde muito cedo e perdeu a possibilidade de frequentar a escola no período da infância. Migrou, pela primeira vez, aos 17 anos e, até os dias atuais, conta os feitos das 20 viagens que fez ao Rio de Janeiro.

A segunda participante de nossa pesquisa é Maria Darc⁵², nascida há 70 anos na cidade de Aparecida-PB. Já exerceu várias atividades laborais, mas aquela com a qual mais se identifica, pelo tempo em que permaneceu e se profissionalizou, é a de empregada doméstica. Ao contrário de Justino, sua passagem pela escola permitiu uma aprendizagem rudimentar dos níveis de leitura e de escrita.

O terceiro entrevistado é Manoel Santiago, 73 anos, natural de Guarabira. Seu Manuelzinho, como gosta de ser chamado, é agricultor, atualmente aposentado, que começou a trabalhar para ajudar a família com 17 anos de idade, como cortador de cana, no eito de vários estados brasileiros. Exerceu também uma série de outros trabalhos em suas rotas migratórias, tais como: agricultor, trabalhador de farinhada, operário fabril, porteiro, almoxarife, barqueiro, entre outras. Não pôde frequentar a escola e, até hoje, não saber ler nem escrever, embora, há quatro meses, estivesse matriculado no Programa Brasil Alfabetizado⁵³ para “enfrentar mais essa empreitada”.

⁵² Cabe justificar que, embora tivéssemos pretensão de incluir outra mulher, além de Maria Darc, entre os entrevistados, não conseguimos fazê-lo, por não ter encontrado outras mulheres, com o perfil almejado, dispostas a participar da pesquisa.

⁵³ Esse Programa destina-se à alfabetização e à elevação da escolaridade de pessoas sem ou com pouca escolarização prévia, desenvolvido a partir da parceria entre estados, prefeituras e Governo Federal.

O quarto entrevistado, Aurelito dos Santos, hoje com 68 anos, é natural da Bahia. Gosta de ser chamado de Baiano, apelido herdado tanto por ter nascido nesse estado quanto por ser assim reconhecido em suas andanças pelos estados de Goiás e do Rio de Janeiro, além de Brasília. Como os demais migrantes, teve no trabalho sua instância formativa. Desenvolveu diversas atividades laborais e atuou como trabalhador alugado em uma fazenda, ajudante na construção civil, militar e barbeiro. Embora o entrevistado tenha estudado até o 1º ano primário, a pouca escolaridade não fez com que temesse em se “aventurar nas estradas da vida” e, com isso, realizasse feitos inusitados de que até ele mesmo nunca ousou acreditar que seria capaz.

O quinto entrevistado chama-se Francisco de Assis Vieira, natural de Conceição-PB, também conhecido por Chico. Com a idade de 66 anos, acumula larga experiência tanto no campo laboral quanto na trajetória migratória no Nordeste do Brasil. O que mais marca a sua história é o fato de ter tentado, em cada mudança de rota de destino, frequentar a escola, porém essas tentativas, na sua visão, foram em vão.

No quadro abaixo, ilustramos de forma sintética, o perfil desses sujeitos.

Quadro 01 – Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto ao perfil

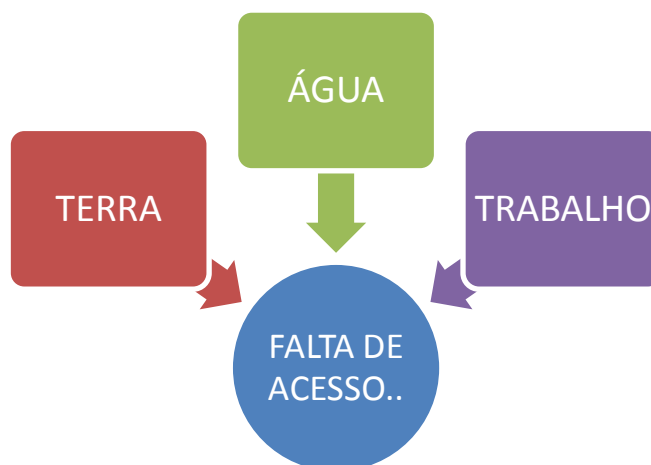
NOME	IDADE	NATURALIDADE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS/ LABORAIS EXERCIDAS	EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA
✓ Antônio Justino da Silva	63 anos	Sapé / PB	✓ Servente de pedreiro ✓ Porteiro ✓ Trabalhador em banca de jogo do bicho ✓ Faxineiro	✓ Migrou, repetidas vezes, para o Rio de Janeiro.
✓ Maria Darc Ferreira	70 anos	Aparecida / PB	✓ Empregada doméstica ✓ Cuidadora de idosos	Migrou do Sertão da Paraíba Brasília.
✓ Manoel Santiago (Manuelzinho)	73 anos	Guarabira / PB	✓ Agricultor ✓ Cortador de cana ✓ Almoxarife	Migrou no interior da Paraíba, Brejo e Sertão, para o Rio Grande do Norte e

			✓ Trabalhador de farinha ✓ Porteiro ✓ Barqueiro	o Rio de Janeiro.
✓ Aurelito dos Santos (Baiano)	68 anos	Cubatão/ BA	✓ Servente de pedreiro ✓ Barbeiro ✓ Militar	Migrou da Bahia para o estado de Goiás, para Brasília, Rio de Janeiro e Paraíba.
✓ Francisco de Assis Oliveira	67 anos	Conceição /PB	✓ Agricultor ✓ Servente ✓ Faxineiro ✓ Cozinheiro	Migrou para Pernambuco, para Minas Gerais e para o Rio de Janeiro.

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa

✓ QUAIS AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS MIGRANTES?

Diagrama 3 – Condicionantes da migração



Fonte: Elaborado pela autora - SILVA, 2012.
(Dados dos entrevistados)

Quanto às condições socioeconômicas dos entrevistados, muitas são as proximidades e as semelhanças entre eles. Têm a marca comum da exclusão, por falta de terra, de acesso à água e de trabalho.

Justino, testemunha ocular dos processos de expulsão do homem do campo, sempre achou que não se acostumaria com aquela situação que encontrava, cotidianamente, nos sítios vizinhos e nas terras alugadas pelos trabalhadores em regime de “parceiro”. Por esse motivo, para Justino (o entrevistado), migrar foi se transformando, conforme elucidou Martins, em um ato “natural”, uma possibilidade aguardada com dia e hora para acontecer. Sobre isso, contou:

Sempre dizia pra todo mundo que ali não ia ficar muito tempo não. Aí foi só fazer 17 (dezesete) anos para ganhar o mundo. Fui embora, sem eira, nem beira, com medo (...), mas com vontade de vencer. Mesmo sem saber escrever meu nome, meti os peitos na vida, peguei o cabo da enxada e fui escrever nas terras desconhecidas

(Justino, 63 anos, operário da construção civil).

Para **Maria Darc**, a experiência da migração veio sem que ela planejasse ou imaginasse. Ela sempre pensou em viver em sua cidade natal e tinha esperança de conseguir um trabalho certo e ter um salário que lhe permitisse viver com dignidade se as condições melhorassem. Mas, com o passar dos tempos, as dificuldades aumentavam, e permanecer na mesma casa com os 14 irmãos ficou impossível. Foi quando veio para a região a filha de um fazendeiro que morava em Brasília e precisava de serviços domésticos. Assim, como era a maior entre os irmãos, foi escolhida para migrar, pela primeira vez, aos quinze anos de idade. Vejamos seu relato:

Naquela época eu não sabia muito o que estava acontecendo. Não queria ir, queria ficar em casa, mesmo com tantas lutas. (...) Nem pensei que tivesse outro mundo que não fosse esse. (...). Aí, sabe como é, muita boca para comer, sem trabalho e até mesmo as coisas direito em casa não tinha (...). Aí o jeito mesmo que achei foi aceitar, aceitei ir embora

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

As questões postas por Maria Darc nos remetem ao desafio de mapear como se inicia sua trajetória de migração que, em sua realidade, não era posta no rol das possibilidades do seu existir. Sua insegurança revela um despreparo frente àquela situação que se desenhava, um desamparo completo por parte

dos seus. Outro dado que não nos pode passar despercebido refere-se ao preconceito introjetado na cultura rural, que enquadra o homem como o “braço” pronto e disposto ao trabalho, e a mulher, como a boca, o peso da casa, alguém que só dá despesa e não contribui para a sobrevivência da família. E ainda que trabalhe em casa e se desdobre com tarefas dos afazeres domésticos cotidianos e, muitas vezes, do roçado e da lavoura, seu trabalho não é considerado e, tampouco, reconhecido.

Outro entrevistado, Seu **Manuelzinho**, disse nunca tivera tempo de parar para pensar, pois, impelido pelas necessidades geradas na luta pela sobrevivência, foi se deixando levar como a água que corre de uma forte correnteza. Disse saber, desde a migração dos pais, que seus pés não iriam descansar até o dia em que encontrasse melhores condições de vida. No balanço geral que faz ao trazer reflexões possibilitadas pela entrevista, ele assegurou ter conseguido atingir sua meta e nos relatou:

Tem gente que migra pra fazer turismo. Mas a maioria migra por falta de terra, que a pessoa não tem terra pra a pessoa trabalhar, a pessoa não tem um apoio e nem quem ajude (...). Não tinha, antigamente, apoio de nenhum fornecedor, só dava um dia pra pessoa trabalhar, se a pessoa ia trabalhar de meeiro naquelas terras, só trabalhava 06 meses, (...) antes do cabra apanhar a colheita, o fazendeiro botava o gado dentro da roça. Mas muitos faziam a migração dessa maneira e, agora, por que as secas fez muita gente sair da nossa terra pra ir pros outros estados do Sul

(Entrevista com Manoel Santiago, 73 anos, aposentado).

Conhecedor das dificuldades do trabalho no campo, principalmente por não ter a propriedade da terra e dos meios de produção, Manuelzinho denuncia a situação de opressão e desigualdade a que sua família, desde a época dos seus pais, estivera submetida. Todavia, com um olhar crítico e inquieto, não perde a esperança de conhecer “um mundo novo de justiça”. A liberdade para existir e gerir sua vida em condições favoráveis é fundamental. Infligir essa condição é, no mínimo, sugerir que o ser humano esqueça de que é humano. Com a entrevista de **Baiano**, desvendamos revelações que descrevem um quadro dramático de ausência de direitos e de perspectivas que garantissem condições de vida com dignidade. Para ele, o fato de o indivíduo ter energia

vital, inteligência e disposição para uma ocupação remunerada e não poder exercer esse direito é uma violência, uma agressão descomedida. Sobre isso, afirmou:

Na minha cidade natal eu aprendi a cortar cabelo, ser barbeiro e aí queria trabalhar, precisava trabalhar. Era desesperador olhar para os quatro cantos e não encontrar nada para fazer. Uma ocupação que rendesse meios para sobreviver (...), isso me levou ao desespero de sair sem destino, de pau de arara, e tentar a vida como trabalhador da lavoura em Goiás
(Entrevista com Baiano, 68 anos, barbeiro).

Baiano destaca que, em seu processo migratório, teve que se desdobrar para continuar sobrevivendo, apesar de todas as dificuldades que enfrentou. Como sujeito curioso e multitarefeiro, migrou para diversos lugares, pois acreditava que, em seu “destino, um dia iria encontrar uma vida melhor”.

Para **Francisco**, a vida não foi diferente. Era acostumado a lutar desde cedo, quando perdeu os pais e foi criado por uma tia, no sertão de Pernambuco. Na maior idade, encontrou o “caminho” de casa que, segundo ele, era o “pó e o pé da estrada”. Vejamos:

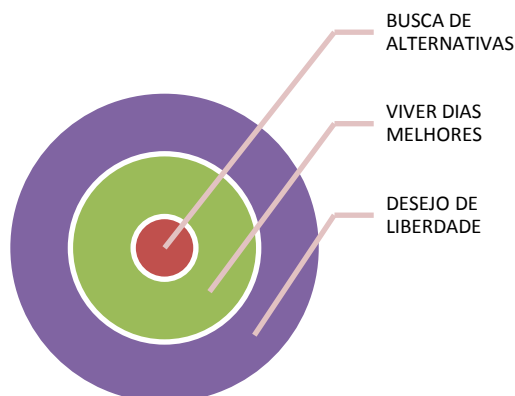
Para mim, a vida foi seca, seca. (...) Me lembro pouco até agora na vida se um dia achei alguma lida fácil. Quando me aprimei como gente, saí fora (...), precisava ganhar a vida, lutar pelo pão de cada dia que as coisas não era como são hoje não. Saí do sertão, fui par bandas de Minas, pro Rio de Janeiro (...) e só parei mesmo por o corpo cansado não aguentar mais tanta coisa (...), as forças não são mais como de antes. Casa pra pobre é o pó e o pé da estrada

(Francisco, 67 anos, agricultor).

O relato de Francisco nos remete à visão de Scalabrini (1887) sobre a migração, quando afirma que, “para o migrante, a pátria é a terra que lhe dá o pão”. Com isso, esses migrantes reafirmam a migração como direito e resistência às situações de negação da vida em condições humanas. Como profetas de uma nova sociedade, requisitam um mundo sem fronteiras e uma cidadania universal.

✓ MOTIVOS DA MIGRAÇÃO

Diagrama 4 – Motivos da migração



Fonte: Elaborado pela autora - SILVA, 2012.
(Dados dos entrevistados)

Na busca de compreender os motivos geradores da migração, na interpretação dos registros dos entrevistados destacamos alguns elementos.

No caso de **Maria Darc** e de **Justino**, há que se considerar o conceito de liberdade como elemento integrador. Para ela, a ausência de espaços de diálogo foi um marco. Criada com muito rigor e convicta da obediência como um valor, aprendeu, desde cedo, o lugar proposto para a mulher no contexto da sua família e a representação da figura masculina nos processos de decisão. Em suas lembranças, revela-nos que entendeu os motivos pelos quais a família decidiu por sua vida, mesmo sem consultá-la. Naquele contexto, prevalecia uma relação de poder, em que a mulher tinha pouco ou nenhuma possibilidade de escolha. Sob seu ponto de vista, socialmente, aquelas eram atitudes *corretas* e aceitáveis. Vejamos:

Quando meu pai mais meus irmãos chegaram em mim e disseram que eu tinha que ir morar fora, fiquei triste, me zanguei e chorei sozinha, muitas vezes, muitos anos. Mas, depois me conformei, achei certo o que eles fizeram (...). A mulher não sabe pensar muito, fica com a cabeça meio tonta, quer ir prum lado, prá outro e nada. Depois, acaba fazendo a coisa errada, escolhendo errado e fazendo besteira. Eu sou do tempo em que pai e mãe eram tudo (...). Eles diziam ‘formiga quando quer se perder cria asa’, e é mesmo. Hoje não, hoje tá tudo fora de lugar

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

Para Justino, o ato de migrar sempre esteve muito próximo do sentimento de liberdade. O desejo de viver novas realidades, de descortinar o não vivido deu o impulso inicial, e a falta de condições para sobreviver em sua localidade constituiu-se nas asas necessárias aos voos que fez:

Eu sempre pensava: 'quem fica parado é poste. E, é topada e força de vontade, que leva pobre pra frente'. Sei não, parecia que tinha uma mão bem grande me segurando e eu querendo ir, não queria ficar de jeito nenhum (...). Queria saber como era o mundo, sair pelo mundo sem destino, mesmo sem saber que um dia ia voltar ou não. (...) Já tinha fama de abilolado, de doido mesmo pelas ideias que botava na cabeça e segui minha sina

(Justino, 63 anos, operário da construção civil).

Nas questões apresentadas por esses migrantes, deparamo-nos com os elementos da perspectiva de gênero e do conceito de liberdade. Sem a pretensão de fazer uma discussão alongada, referimo-nos a esta última reportando-nos aos escritos de Sartre. Como existencialista, esse autor negava o efeito de condicionamentos passados sobre a consciência, pois acreditava que a liberdade só se forma por meio do confronto, do embate, naquilo que nomeou de *situação*. Essa convicção o levou a alegar que “só existe liberdade em situação e só há situação por meio da liberdade” (SARTRE, 2007, p. 773).

É interessante perceber a poeira das estradas percorridas por eles, os ritos de passagem, a perda do chão para a incorporação do desconhecido. Darc afirma que aceitou sua nova condição de vida por meio do “reconhecimento” em alguma altura de sua trajetória de vida da estrutura hierárquica da família e da “autoridade” da figura masculina como centro das decisões e de poder acertados. Naquele momento, talvez, como força maior que a moveu, essa condição foi decisiva para firmar seu passo. Posteriormente, verificaremos como ela conseguiu (re) significar a presença e o lugar que a figura masculina ocupa em sua visão e condição existencial. Justino, por sua vez, apelou até para a fama de “abilolado” para buscar o desconhecido. Sem se deixar influenciar pelas preocupações e pelos argumentos postos em relação às dificuldades próprias da partida, esse migrante se põe no caminho e a caminho. Portanto, a travessia era seu rumo.

Por outro lado, para **Manuelzinho, Baiano e Francisco**, o ato de migrar, mais do que uma decisão, foi uma necessidade imperativa em suas vidas. Os limites impostos por uma vida de dificuldades, desde muito cedo, fizeram com que criassem coragem e “atinassem” para as intuições que a vida apontava.

Baiano nos contou um pouco dessa trajetória:

Eu saí da minha cidade com 13 (treze) anos de idade. O que me levou a sair da Bahia foi àquela intuição de tirar meus pais da miséria, que era tão grande que, no caso, nós comíamos hoje não sabíamos se íamos comer amanhã (...). Então, eu tive que fazer isso, eu tinha que sair e saí por isso. (...) Eu segui a minha intuição e esperava que tivesse êxito

(Entrevista com Baiano, 68 anos, barbeiro).

No caso de Manoel Santiago, filho de migrantes, a migração constituiu-se como uma das suas únicas certezas. As dificuldades da vida fizeram com que se acostumassem com a temporalidade de lugar, de casa, de amigos, própria de um vai e vem que não sabia se teria fim. Seguiu o exemplo de seus pais, com os pés e o coração amarrados às sandálias, fez da migração o caminho de suas buscas:

O pai migra prá dar coisas boas aos filhos, uma vida melhor pra eles. Devido a isso, na cidade tem um empregozinho, tem a água, sempre tem água. Mesmo que ele passe necessidade aqui na cidade, quando chega na cidade, ele vai trabalhar. Eu migrei com meus pais e continuei migrando por mais de 40 anos, sozinho e com minha família. Dia a dia, atrás do pão de cada dia (...)

(Entrevista com Manoel Santiago, 73 anos, aposentado).

Francisco também refuta a ideia da migração como uma escolha. Sua história de atitude e de coragem revela que a necessidade faz o ser humano mais forte, pois o coloca na encruzilhada entre vida e morte. Mais do que uma escolha, a migração é porta de entrada para que os sujeitos não se dêem por vencidos, para que cultivem a esperança de um horizonte de justiça e dignidade.

Esses migrantes, na partilha de suas memórias, evidenciam a complexidade de categoria analítica da migração. Fortalecem, portanto, a ideia de que, mais do que uma categoria de análise, a migração precisa ser

compreendida como categoria histórica, como sugere Silva (2007), considerada no contexto das relações de exploração-dominação, mediante a análise do entrecruzamento das relações de classe, gênero e raça/etnia. Para a autora (2007), o migrante deve ser considerado a partir de duas perspectivas, pelo menos:

Inicialmente trata-se de um (a) trabalhador (a) produzido no contexto de determinadas relações sociais, que, muitas vezes, resultam de um processo de violência e expropriação. Essa situação remete à análise das condições históricas responsáveis por esse processo, em seguida, o migrante insere-se numa realidade social, definida por laços sociais (familiares, grupos de vizinha, valores, ideologias, etc.), que o caracterizam como pertencente a um determinado espaço social e cultural. Essas duas perspectivas conduzem às reflexões, segundo as quais, os fatores econômicos não são os únicos a serem levados em conta na análise da migração e dos migrantes (SILVA, 2007, p. 57).

Nesse contexto, evidenciamos que alguns pressupostos estão na base dos processos migratórios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, de acordo com Gomes (1987), a um só tempo:

- a) É uma estratégia de sobrevivência na busca de encontrar saídas para a situação de vulnerabilidade e de exclusão a que estão submetidos;
- b) É uma espécie de situação de aprisionamento, que acarreta as temporalidades do **antes-aqui, depois-lá, hoje-aqui e amanhã aqui ou lá;**
- c) Um estado permanente de nomadismo que já vem atingindo gerações anteriores e, muitas vezes, estende-se às gerações futuras.

Assim, nos casos narrados, a migração teve como principal motivação a necessidade de buscar uma vida melhor. Chama-nos a atenção os níveis de consciência pertinentes a esse ato. No enfrentamento contínuo das dificuldades encontradas, mesmo que imperassem as incertezas, os migrantes conseguiriam driblar com astúcia, inclusive, as armadilhas provocadas pela falta de uma escolarização formal mais sólida. Para garantir sua sobrevivência, precisaram desenvolver estratégias e inteligências que estão na matriz do processo de aquisição de saberes. Tudo isso é o que se revela na trajetória de vida dos migrantes, exposta a seguir.

4.4 Reflexões sobre a questão do saber: alcances a partir do pensamento de Bernard Charlot

Na América Latina, especialmente no Brasil, as reflexões e os feitos em torno de uma ação cultural voltada para as camadas populares marcam o pensamento educacional da década de 1950 e meados de 1960. Naquele contexto, os estudos e diálogos que emergiam, principalmente, com referência às formas e às expressões dos saberes populares colocados a serviço da emancipação humana vislumbravam uma sociedade em mudança.

Na Região Nordeste, essas discussões, atreladas ao reconhecimento de que era preciso superar as bases de exclusão social alarmantes, favoreceram o processo de criação dos movimentos de cultura e de ação popular, que acabam por questionar e propor novos sentidos e rumos à educação nacional. Esses fatos armazenam o surgimento dos movimentos de Educação Popular, cujas abordagens fomentam a criação de uma pedagogia contra hegemônica, com favorecimentos à busca de considerações e compreensão mais refinadas acerca dos domínios dos saberes dos sujeitos das classes populares.

Da década de 1960 aos dias atuais, muitas perguntas se avolumam e continuam abertas em torno da questão do saber: em que medida o processo de aquisição de saberes, vivenciado pelos sujeitos das classes populares em suas experiências de vida e práticas de trabalho, permitem que transitem e intervenham de forma consciente no mundo? Qual o alcance dos saberes de experiência expressos por sujeitos populares que, mesmo sem acesso às instâncias formais de escolarização, desenvolvem formas criativas e inteligentes de se mover pelo mundo? A aprendizagem tem a escola como lugar mais favorável para sua realização? Como os sujeitos adultos aprendem?

Perseguindo essas questões, há que se observar que as discussões sobre a temática dos “saberes” não são novas. Os estudos correlatos à sua investigação têm sido recorrentes nos últimos 20 anos e passaram a ocupar lugar de destaque na área da Educação, sobretudo, a partir da contribuição do pensamento do sociólogo Bernard Charlot. Mais conhecida a partir da

utilização da expressão “relação com o saber”, culmina na década de 1990 com a intensificação das publicações⁵⁴ a partir das pesquisas do referido autor.

Charlot, na construção do seu legado intelectual, fundou o grupo de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL), cujos membros se dedicam aos estudos da relação com o saber e com a escola e se ocupam, também, das discussões referentes às políticas educacionais.

Charlot contribuiu significativamente com o campo da Sociologia. Suas pesquisas focam, entre outras questões, investigações que tratam da relação entre a origem social e a questão do sucesso ou do fracasso escolar. Em contraposição à Sociologia da Reprodução, especialmente aos trabalhos cunhados por Bourdieu⁵⁵, na década de 1960, elabora uma teoria que visa “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência (...), como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, os fundamentos da teoria da relação com o saber, em Charlot, apresentam uma visão do sujeito em que o singular e o social estão relacionados, pois, embora o sujeito tenha uma posição determinada pelo grupo social que integra, também elabora significados sobre si mesmo e sobre o mundo. Assim, constrói sua singularidade.

Assim, a partir dessa concepção expressa por Charlot, o sujeito é, simultaneamente, singular e plural (social), porque:

é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação [...]. O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências, interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo (CHARLOT, 2005, p. 40).

Além dessa dimensão, outro aspecto fundamental à compreensão do sujeito, no pensamento de Charlot, é a questão da aprendizagem. O ato de aprender está presente em todas as dimensões da vida humana, inclusive, é

⁵⁴ Conferir em Charlot (1996); (2000); (2001); (2002) e (2005).

⁵⁵ Bourdieu e Passeron (1975).

condição primordial para a construção do sujeito. Segundo esse autor, o simples fato de nascer já submete ao ser humano a obrigação de aprender. Nesse sentido, a qualidade de aprendente é condicional ao processo de constituição do sujeito. Essa aprendizagem constitui o próprio sistema de sentidos⁵⁶ que permite aos sujeitos participarem ativamente do processo de construção de si mesmo, dos outros e do mundo em que estão inseridos. Portanto, é através do aprender que o sujeito se constrói. Nesse sentido, de acordo com Charlot,

aprender para constituir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p. 53).

Esses apontamentos anunciados sobre o pensamento de Charlot evidenciam a necessidade de uma compreensão que explicita bem mais a relação com o saber. Mas, que saber seria esse? E de que relação está se falando? Charlot apresenta elaborações sobre o conceito de saber e toma como base as discussões sobre o aprender. Inicialmente, define o saber, em seu sentido restrito, como a aquisição de conteúdo intelectual. Porém, no confronto com o aprender, propõe um significado mais amplo, considerando as vastas possibilidades do aprender, quer seja para adquirir um saber (aprender Fisiologia, Matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta) e/ou entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir), entre outros (Charlot, 2000).

De acordo com o autor, considerar as diferentes formas do aprender amplia o conceito de saber, que não se limita à obtenção do conteúdo intelectual, mas abarca todas as dimensões que o indivíduo constitui e mantém no processo de sua aquisição. Portanto, embora Charlot tome como ponto de partida a relação com o saber, é na relação com o aprender que amplia a noção e o sentido do saber. Dessa feita,

a questão do 'aprender' é muita mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro [...] existem

⁵⁶Para Charlot, esse sistema se elabora no próprio movimento de constituição do sujeito. É através dele que o sujeito se constrói e é construído pelos outros. É "esse movimento longo, complexo, nunca completo, que é chamado de educação" (CHARLOT, 2000, p. 53).

maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações como o mundo (CHARLOT, 2000, p. 59).

Assim, para o referido autor, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63). No entanto, a relação com o saber não ocorre unicamente para a aquisição e a acumulação de conteúdos intelectuais por parte do sujeito aprendente. Ela acontece nas formas de representação das atividades⁵⁷ que ele desenvolve em suas relações consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

Assim, busca por compreender o sujeito do saber não pode prescindir de apreender sua relação com o saber. Em outras palavras, o autor adverte-nos para o fato de que o conhecimento decorre de um percurso único, “resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível” (CHARLOT, 2000, p. 61). Por isso, não é possível desconsiderar as dimensões da subjetividade do sujeito, fato que nos agudiza para uma análise que considere cada sujeito no plano de sua individualidade, mesmo que ele esteja sob o prisma do mesmo fenômeno investigativo.

Esclarece o autor, ainda, que o saber se constrói no confronto interpessoal, nas atividades que os sujeitos desenvolvem nas relações com outros que compõem sua comunidade intelectual, o que pressupõe um engajamento desse sujeito com o saber em processo de construção, pois (...) “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). Portanto, esse engajamento em determinadas atividades mobiliza o sujeito de saber, ainda que muitas vezes, essas atividades se constituam em representações das “paixões, das ideologias, do inconsciente, até mesmo por empreendimento voluntário de engodo” (CHARLOT, 2000, p. 61).

⁵⁷O conceito de atividade do sujeito, definido por Charlot, embora não possa ser denominado de trabalho ou prática, assume a ideia de mobilidade que insiste na importância da dinâmica do movimento. Para ele, é na realização das atividades que o sujeito aprende mediatizado por suas relações com a linguagem e o tempo. E esclarece que não podemos esquecer que, por se desenvolver no mundo, a atividade pressupõe “trabalho” e “prática” (CHARLOT, 2000).

Por isso, as atividades que o sujeito de saber desenvolve permite que, entre outras questões, ele reconheça as exigências e os limites que permeiam a visão que tem sobre si mesmo, através das dimensões que lhe são peculiares, como: “argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (Ibidem, p. 61).

Assim, para Charlot, a relação com o saber tem ligação com três dimensões essenciais que, por estarem relacionadas entre si, não podem ser compreendidas fora do processo de constituição do saber. São elas: a epistêmica, a social e a identitária. Abaixo, destacamos o diagrama ilustrativo dessa construção:

5. Diagrama das dimensões da relação com o saber - Inspirado em Charlot (2000, p.72)



Fonte: Elaborado pela autora- SILVA, 2012.
(Dimensões da relação com o saber)

Na relação *epistêmica* com o saber, Charlot esclarece que o aprender detém variações de significados e considera cada sujeito individualmente. Por

isso, ressalta a necessidade de compreender esse sentido para cada indivíduo aprendente. Para o referido autor, será preciso, portanto, considerá-lo por meio do confronto com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo. Nessa relação com o saber, não podemos esquecer que aprende nas relações que estabelece com os outros e com o mundo. Charlot (2000, p. 70) enuncia que:

(...) o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo.

O autor esclarece que a relação com o saber também é social, já que expressa a mediação entre as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que compõem o universo vivencial do qual ele é parte integrante. Nesse sentido, as relações com o saber são sociais, mas, também, identitárias e exigem uma compreensão que considere a inter-relação entre ambas, pois “o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro lado, um ser social: esses aspectos são inseparáveis” (CHARLOT, 2000, p. 73). Apesar disso, adverte-nos Charlot, não há dependência causal, tampouco determinismos entre elas, visto que a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber. Ele concebe que os sujeitos, embora submetidos às mesmas condições sociais de existência, cujas práticas se desenvolvem no mesmo contexto social, não atribuem os mesmos sentidos às relações que estabelecem com a questão do saber.

Por fim, nos construtivos de Charlot, a relação com o saber também é de identidade com o saber. Como forma de apropriação do mundo, essa relação é estruturante na formação da identidade do sujeito, visto que toda relação com o saber é uma relação do sujeito consigo próprio e com o outro – indivíduo ou comunidade que integra. Para Charlot, qualquer relação com o saber comporta a dimensão da identidade, porquanto (...) “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros (...)” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Essas discussões estão na base dos estudos de Charlot, ocupados, entre outras questões, dos sentidos que os sujeitos das classes populares

atribuem ao saber, de modo particular, e da escola, de modo geral. A partir desses constitutivos suas pesquisas têm ampliado as perspectivas de análise, de modo ímpar, na equação entre as desigualdades sociais e o sucesso ou fracasso escolar dos sujeitos das classes populares.

Assim, fica a evidência de que a análise da relação dos sujeitos com o saber requisita a abrangência da tríade das relações epistêmicas, sociais e identitárias, como garantia de posturas investigativas mais abertas, cujos alicerces considerem a realidade vivencial e individual de cada sujeito.

Compreendemos que os caminhos apontados por Charlot conduzem os pesquisadores atuais a instituírem passos mais firmes no sentido de transcender os limites das abordagens que assumem a “vocação” e o “destino de classes” como eixos condicionantes no processo de saber, na formação e atuação dos sujeitos trabalhadores das classes populares. Essas perspectivas de interpretação restringem, em muitos casos, uma compreensão quanto à emancipação dos sentidos que movem os sujeitos populares em sua condição de aprendentes e reforçam estigmas e preconceitos que, intencionalmente, minimizam a libertação dos níveis de consciência que esses sujeitos têm sobre si e sobre o mundo. Em outras palavras, considerar os sujeitos históricos em sua plena condição de aprendentes significa questionar teorias, conceitos, fórmulas e metodologias que, em contextos diferenciados, sobretudo, na escola, reforcem estigmas e preconceitos sobre o processo e a capacidade que os sujeitos populares têm de aprender.

4.5 O saber popular como estratégia de apropriação do mundo: visitas a Paulo Freire

As discussões sobre os saberes perpassam todo o pensamento freireano e são percebidas no contexto geral de suas obras, com conotações variadas⁵⁸. De forma mais detida, Freire discute a validade e a relevância dos saberes dos sujeitos das classes populares inseridos nos espaços escolares formais, informais e não formais, com ênfase nas análises da relação entre “saber popular” e “saber de experiência feito”. Além dessas duas perspectivas,

⁵⁸ Um mapeamento dessas variações, no conjunto do pensamento de Freire, pode ser encontrado em (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, pp. 365-368).

a questão do saber também pode ser identificada em Freire nas discussões em que anuncia os princípios das curiosidades espontânea, científica e epistemológica.

Desse modo, essas questões centrais, expressas no legado escrito e iconográfico freireano, permitem-nos alargar o olhar para várias direções que poderiam ser consideradas na análise sobre a questão do saber. Do conjunto de suas reflexões, destacamos os fundamentos que podem nos servir de alicerce quanto às discussões sobre os saberes referências, construídos pelos sujeitos das classes populares em suas trajetórias e vivências pelo mundo.

Assim, na intenção de instituir compreensões a respeito da questão do saber, visitamos as ideias e as contribuições freireanas, sobretudo quanto às suas formulações relativas ao caráter libertador e emancipatório da educação dos oprimidos. Os elementos estruturantes dessas discussões são marcantes no legado escrito de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica da educação tem como característica marcante uma perspectiva política que assume posição e defesa em prol dos interesses e dos direitos dos sujeitos das classes populares, dos “esfarrapados do mundo”, visando à transformação dessa condição social de desigualdade (FREIRE, 1987).

Em Freire, uma educação comprometida com a emancipação e o processo de libertação dos seres humanos contribui para a sua humanização. Nessa Pedagogia do Oprimido, recomenda uma ação cultural pautada no diálogo como expressão mais forte da existência humana. Assim, o diálogo é, pois, o elemento primordial nos processos educativos que sejam emancipatórios, regidos como prática de liberdade. Fazer surgir essa emancipação, para Freire, requisita a ruptura com os vínculos de “segurança” das certezas de quem tudo sabe, pouco questiona e não enfrenta o medo que acomoda. Essa Pedagogia será para aquele que

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p.14).

Assim, essa dialogicidade proposta por Freire traz contribuições inegáveis para as investigações no campo das Ciências Humanas e Sociais. O reconhecimento da importância do diálogo das situações de aprendizagens repercute positivamente para as formas de conceber e fazer educação e inverte o foco que prioriza o ensino para a aprendizagem. Todavia, não seria qualquer aprendizagem, mas aquela que integra, incondicionalmente, sujeito e sua realidade contingencial. Isso significa que os processos educativos emancipatórios teriam como primazia a consideração e o respeito à realidade existencial e de vida expressa pelos sujeitos populares no ato de conhecer.

No reencontro com a Pedagogia do Oprimido, através de “Pedagogia da Esperança”, Freire retoma as discussões sobre o caráter político e transformador da educação e, portanto, da prática pedagógica. Contrapondo-se aos regentes da educação bancária e elitista, defende a ideia de que a educação não pode ser vista como mera transferência de conteúdos “científicos”, classificados como válidos, que não levem em consideração os saberes dos educandos elaborados em suas vivências cotidianas. Partindo em defesa do “saber de experiência feito”, afirma que a ação educativa progressista tem como primazia a problematização da realidade, com vistas ao seu desvelamento, e que o educador, comprometido em gerar a transformação da realidade de exclusão e em alimentar a esperança de dias melhores, precisa rever seu discurso e modificar sua prática para que, cada vez mais, o ensinar *ao* possa se transformar em *com* o povo. Para Freire,

(...) o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la (FREIRE, 2002, p. 14).

Considerando essas discussões, é necessário superar a visão do reconhecimento dos saberes de experiência apresentados pelos sujeitos populares em sua bagagem cultural, muitas vezes, denominados de conhecimentos prévios, como uma espécie de transposição didática ou mero instrumento colocado a serviço da ação docente, que se constitui como ponto de partida a ser superado quando da incorporação dos conhecimentos científicos.

Na obra, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” (1996), Freire faz uma análise da prática pedagógica do educador e de como ele pode proceder com vistas a respeitar a autonomia de ser e de saber do educando. Em sua análise, Freire deixa transparecer a inter-relação entre ensinar e aprender, afirmando que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), pois “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Ibidem, p.25). Com isso, evidencia que a aprendizagem decorrente do processo pedagógico transita por uma via de mão dupla, na qual os sujeitos envolvidos, respeitadas as devidas diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Confirma suas reflexões de que “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Ibidem).

Aceitar a condição de sujeito aprendente é banir o plano das puras certezas e correr os riscos de deixar surgir o novo. Para isso, é preciso ter consciência da dimensão de processo, da condição de inconcluso e de inacabado, que marca a existência humana na terra.

Assim, o respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos educandos, como imperativo ético, exige a abertura para a escuta, porquanto só ela poderá favorecer o movimento de vencer o autoritarismo da verticalidade nas relações de quem fala *para* os educandos, propondo uma horizontalidade que fala *com* eles (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010).

Essa escuta contribui, indubitavelmente, para a adoção de relações de respeito aos educadores e aos educandos. Um educador consciente disso estará mais atento a ouvir e, junto com os educandos, elaborar novas perguntas que alarguem o conhecimento que já detêm sobre a realidade dada. Para Freire, “é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 96).

Permeiam, em grande parte da obra, as discussões que recomendam uma tomada de consciência para o fato de que a bagagem cultural e a curiosidade, trazidas pelos educandos, de suas andanças pelo mundo, precedem as imposições e as formalidades previstas no currículo escolar. Reafirma o papel da escola e da prática educativa, mais do que promover a “passagem” da “curiosidade ingênua” para “curiosidade epistemológica”, em

refinar e aprofundar as curiosidades a tal ponto de gerar outras e novas curiosidades. Só assim, para Freire, “satisfeita a curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé” (Ibidem, p. 98).

O tema da curiosidade também perpassa os escritos do livro “A importância do ato de ler” (Freire, 1988), onde estão postas reflexões que abordam a relação entre as leituras do mundo e da palavra mundo. Freire leva-nos à compreensão dos elementos intervenientes ao processo de aquisição da leitura, cuja aprendizagem precisa constituir-se de bases desafiadoras que contribuam para o ato de pensar e analisar a realidade e o contexto de vida.

Em sua proposta teórico-metodológica de educação, defende que essa relação entre vida e realidade ocorra de forma simultânea e, dinamicamente, integrada. E para que o processo de aprendizagem advenha de uma prática democrática e crítica, será preciso considerar o contexto vivencial dos sujeitos envolvidos nesse processo, trazendo para o espaço reservado à aprendizagem temas significativos, palavras que contextualizem a circundem o universo existencial e de vida desses sujeitos. Freire adverte-nos, ainda, de que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Outro aspecto destacado por Freire é a consciência da relação de complementaridade dos saberes e do necessário respeito entre elas. Ele nos diz: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p.39). Com isso, destaca, principalmente nos espaços pedagógicos, como os saberes populares, se considerados, podem servir de base para a construção de uma pedagogia democrática, geradora de uma ação cultural para a liberdade.

Assim, na Pedagogia freireana, a educação e a alfabetização são entendidas como possibilidades de o sujeito em processo de formação dizer a sua palavra, colocá-la ao seu modo, a partir da sua inserção no mundo. Para Freire, a compreensão crítica da alfabetização envolve, igualmente, uma compreensão crítica da leitura. Assim, destaca, entre outras questões, a

natureza política do processo educativo, pois, para Freire, seria impossível separar a educação política do poder.

Nesse contexto, todo processo libertador não pode prescindir da ideia de que, na construção de saberes, que permeia toda relação educativa, a curiosidade humana é um dos elementos de fundamental importância. Assim, a curiosidade tem uma forte dimensão humana e faz com que homens e mulheres se movam pelo mundo. É, pois, o ato de indagar, questionar, buscar que gera os saberes que resultam em aprendizagens. A novidade, perseguida por muitos, temida por tantos, é companheira da curiosidade.

Para Freire, a curiosidade espontânea precisa ser considerada, respeitada e valorizada para que, aos poucos, vá se tornando, cada vez mais, metodicamente mais rigorosa e se transforma em curiosidade epistemológica. Portanto, a curiosidade epistemológica é construída pelo constante exercício da crítica nos movimentos que compõem o ato de aprender.

Gonçalves (2013) refere que Freire, em seus escritos posteriores à década de 1970, deu importância à

(...) discussão sobre a curiosidade humana em geral, sobre a curiosidade espontânea e a curiosidade epistemológica abrirá novas perspectivas para romper com o silêncio elitista que supõe reservado ao saber científico o uso refinado de uma curiosidade a serviço da vida e da sociabilidade humana (GONÇALVES, 2013, p. 08).

Dessa feita, em Freire, a curiosidade é, pois, o elemento fundante inerente aos processos de criação que mobilizam a existência humana. O ato de observar, de inquirir, de mirar sob um horizonte de incertezas e buscar saídas para agir sobre ele e, com isso, transformá-lo, tem permitido aos homens e mulheres (re)criarem condições favoráveis a uma existência com dignidade.

4.6 O despertar de um sentido ou nova matriz de pensamento com base no chão da experiência

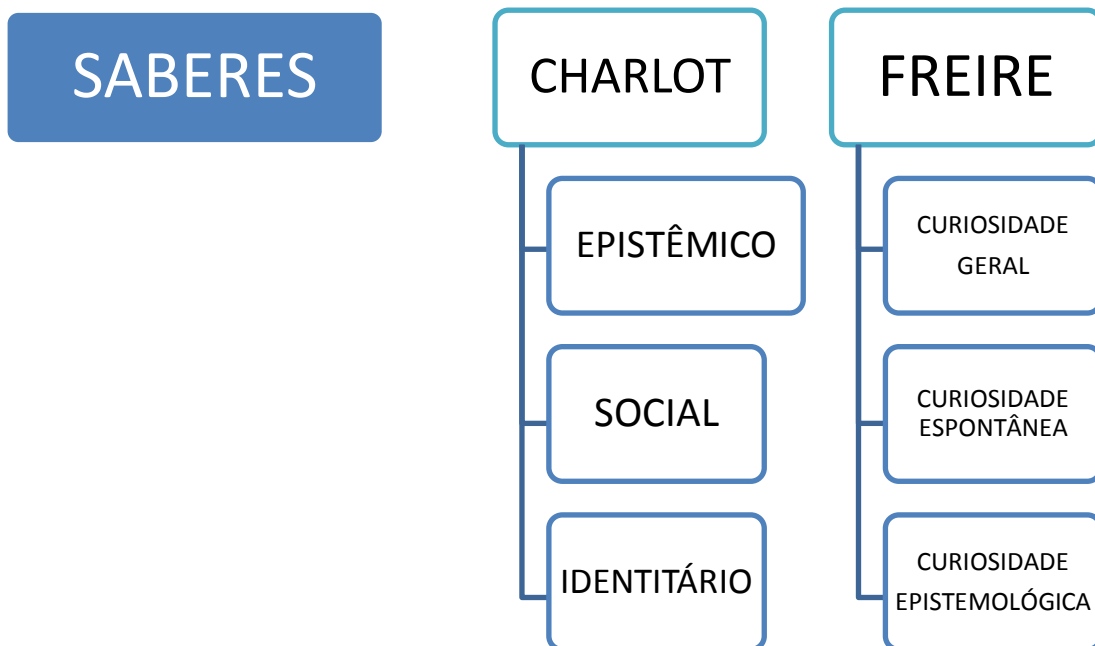
As reflexões sobre saberes postas por Freire e Charlot nos instigam a ampliar as chaves de leitura e, de certo modo, instituir bases de análises que reconhecem a força de uma nova matriz de pensamento, emergente a partir do chão da experiência dos sujeitos investigados.

Essa força faz reconhecer a necessidade de ultrapassar visões limitadas e, por vezes, preconceituosas, acerca dos saberes apresentados pelos sujeitos populares em suas andanças pelo mundo. Parecem-nos restritivos os argumentos que colocam o saber popular como um lugar de pura fragmentação e dispersão, como um horizonte que precisa ser superado, para fazer emergir o verdadeiro saber: o saber científico, o conhecimento sistematizado.

Focalizamos as dimensões e as particularidades que nos permitem construir pontes e alternativas para compreender os processos de elaboração e de aquisição de saberes populares que impulsionam os sujeitos não ou pouco escolarizados, em nosso caso, homens e mulheres migrantes, a (re) criarem formas de existir, apesar das condições de negação de direitos e de desigualdade social.

Ressaltamos que tanto Freire quanto Charlot nos forneceram elementos para que compuséssemos um diagrama referencial da categoria de análise “saberes”, de modo a nos aproximar das expressões apresentadas pelos migrantes no processo de composição de suas memórias. Segue o referido diagrama:

6. Diagrama dos componentes referenciais da categoria “Saberes” em Freire (1996) e Charlot (2000):



**Fonte: Elabora pela autora- SILVA, 2011.
(Componentes referenciais da Categoria “Saberes”)**

Para Charlot, a relação com o saber é condição que faz do ser humano um sujeito que se apropria do mundo para construir a si mesmo. Ser sujeito requisita assumir a condição de aprendente, de um sistema de sentidos que possibilita um triplo processo de “hominização”, “singularização” e de “socialização”. Significa

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Por isso, na busca desses novos sentidos, muitos sujeitos das classes populares constroem saberes fazendo uso de uma inteligência prática adquirida fora dos bancos escolares, não dirigidas e que lhes permitem

estabelecer referências que geram oportunidades de vida, muitas vezes, fazendo uso da condição de observador e seguindo as linhas de sua intuição.

O processo de aprendizagem ao longo da vida tem estabelecido ricas oportunidades para que os sujeitos populares enfrentem os perigos das adversidades e os desafios de recriar os meios de sua existência, cotidianamente. Para tanto, lançam mão de estratégias e elaborações, acumuladas em sua bagagem cultural. E mesmo sem o domínio do conhecimento formal, superam ausências, abrem caminhos e alcançam aprendizagens. Criar táticas, encontrar saídas por meio das quais superem os desafios foi algo comum aos sujeitos migrantes mapeados. Quando indagados sobre que estratégias utilizam para realizar um trabalho para o qual não foram preparados, as respostas deixam transparecer que recursos de inteligência, curiosidade e criatividade favoreciam aos migrantes, em suas buscas pela concretização da tarefa assumida e de sua aprendizagem. Os depoimentos seguintes ilustram essa assertiva:

Eu sempre achei que perguntar não ofende. Aí eu sempre botava o olho nas coisas e perguntava (...). Teve um lugar mesmo que eu trabalhei, saí de lá com nome de papagaio. Até riam quando eu abria a boca e, às vezes quebravam a cara, que nem era para perguntar nada. Eu podia demorar saber, mas quando chegava em mim, não esquecia nenhuma

(Antonio Justino, 63 anos, operário da Construção Civil).

O trabalho nas cozinhas me ensinou muito. (...) Comida boa, chique, eu nunca nem vi. Mas a gente aprende a perder o medo de errar, vai se domando. (...) Se acostumando com as coisas diferentes. Sempre achei que muita coisa em comida, muita mistura não era bom, sabe? Depois aprendi que tem gosto pra tudo! Tudo mesmo! Aí me dei por vencida e resolvi que só o meu feijão e o arroz era pouco para ficar tantos anos no mesmo lugar. Aí, sabe o que achei? Achei que o gosto e a mistura dos temperos estava dentro de mim, só precisa acertar

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

Assim, pelo que percebemos, nos casos em que se registra a ausência de articulações das redes de solidariedade, os sujeitos vão estabelecendo parâmetros a partir de suas vivências práticas, observando a dinâmica da

realidade e fazendo escolhas que, nem sempre, acertam, mas não deixam de tentar. Fatos como esses nos levam a perceber que a curiosidade alimenta as formas inteligentes com que os sujeitos transitam pelo mundo, para atender as suas exigências e às necessidades dos sujeitos pensantes. De certo modo, o processo de elaboração e apropriação de saberes, para a adoção de respostas inteligentes a situações imediatas, por sua recorrência, parece ocupar a base das matrizes culturais desses sujeitos, embora esses conhecimentos nem sempre sejam socialmente valorizados.

É por isso que, para Freire, é preciso superar a visão tão comum, mesmo entre os educadores, de que os sujeitos das classes populares nada ou pouco conhecem do que se possa valorizar ou que não se percebem como conhecedores⁵⁹. Argumenta, pois, e não deixa dúvida sobre o fato de que é preciso que “[...] creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p. 53, 54).

Ainda a esse respeito, Freire expressa, no conjunto do seu legado, a necessidade de o educador dialógico e das práticas educativas circunscritas nos terrenos de uma educação libertadora reconhecer a importância das manifestações de curiosidade que garantem, nos arranjos produtivos enfrentados pelos trabalhadores, sua sociabilidade e os meios de sustentação de sua existência. É por isso que o exercício constante da crítica da realidade é tarefa primordial da educação libertadora e do educador dialógico. Em sua proposta de ação cultural, que alguns denominam de “método de alfabetização”, Freire destacou três etapas que, embora distintas, não podem ser entendidas separadamente: o primeiro momento, o da “Investigação temática” ou “Leitura do mundo”, é o lugar do reconhecimento dos saberes e da oportunidade de provocar a curiosidade geral e espontânea do sujeito aprendente. O segundo momento, o da “Tematização”, também identificado como construtivismo crítico, apresenta o ponto central do diálogo a partir do mundo lido. No terceiro, o da “Problematização”, buscam-se os sentidos dos

⁵⁹Retomaremos esse aspecto, de forma mais detida, no quinto capítulo, quando discutiremos sobre as implicações político-pedagógicas das percepções que os sujeitos têm sobre si para o processo da aprendizagem escolar.

conceitos (re) conhecidos para a vida dos sujeitos em situação de aprendizagem – educadores e educandos - sendo a instância privilegiada para o engajamento, para firmar compromissos com a reconstrução do mundo lido, visando à emancipação. É por isso que a problematização permite a (re) leitura crítica da realidade. Para Freire (1980),

num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

Charlot (2000), por sua vez, recorre ao sujeito do saber, e propõe uma compreensão que o confronto (...) “com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo” (p. 34). Mas, igualmente, considera que os processos de elaboração de saberes não ocorrem no vácuo, mas se dão, sobretudo, com a presença do outro, dos outros, na negociação de interesses e de necessidades mediante as condições concretas de sua realidade. Por isso a relação com o saber é também social.

Na direção apontada por Charlot, perseguindo os sentidos de nossa matriz de pensamento, a partir da qual estruturamos compreensões sobre a relação dos sujeitos das classes populares com a questão do saber, inserem-se os estudos de Moreno Olmedo (1993). Assim, para além de meras definições conceituais, o referido autor estabelece, como parâmetro de análise, uma espécie de episteme da relação, segundo a qual o homem [dos meios populares na América Latina] é, antes de tudo, um ser convival. E explica:

O homem não é um ser no mundo, mas uma relação-vivente, que existe nessa situação. Não é subjetividade, nem racionalidade, nem indivíduo, mas relação. Na relação haverão de construir-se e reconstruir-se – a subjetividade, a racionalidade e a singularidade, se não há mais remédio a não ser sair falando na única língua que temos. (MORENO OLMEDO, 2008, p. 461).

Esse universo relacional, classificado por Nunes et al (2002, p. 1643) como [...] “caraterístico da sociedade brasileira, e particular nos grupos populares”, precisa ser compreendido, para se entender a lógica relacional e sua contribuição para o processo de elaboração e aquisição de saberes por parte dos sujeitos das classes populares.

A adoção dessa nova matriz de pensamento renova as perguntas frente à vitalidade dos processos de elaboração e aquisição de saberes pelos migrantes, adquiridos fora dos domínios da didática escolar. Assim, entender as bases dessa “Pedagogia da Sobrevivência” (Streck, 2006) pode nos trazer ganhos significativos, para que reconheçamos as capacidades inteligentes dos sujeitos populares quando elaboram novas formas de existir, apesar das adversidades enfrentadas.

Sobre isso, trazemos o relato de um dos entrevistados, que gosta de ser chamado de Baiano. Ele nos conta a saga enfrentada no início de seu processo migratório, quando teve que permanecer por mais de quatro meses em um terminal rodoviário de uma cidade grande, na esperança de encontrar algum conterrâneo que o ajudasse a retornar para sua terra de origem. Ele recorda:

Saí da Bahia para Goiás, de pau-de-arara, pra trabalhar na roça, se virar. Em Itumbiara, ficamos lá mais ou menos uns 15 dias, aguardando que alguém viesse nos procurar pra trabalhar na roça, entendeu? (...) Aí apareceu um fazendeiro que me levou pra trabalhar na lavoura. Eu fiquei um ano por lá. (...) Nesse ano todo eu trabalhei apenas para pagar a passagem. Aí, depois de um ano eu chamei o dono da fazenda pra acertarmos as contas, ele falou que eu não devia a ele, nem ele me devia. Aí eu fui liberado. (...) Então eu trabalhei mais 02 meses em outra fazenda pra juntar um dinheirinho e me destinei pra Brasília (...). Aí em Brasília que 04 meses, quase 05 meses, dormindo na Estação Rodoviária, dormindo. Porque eu tinha os meus 02 tios, mas não sabia onde eles moravam e não tinha como chegar até eles. Aí fiquei lá na rodoviária, comia um pão com café de manhã, um pão com café de meio dia e um pão com café de noite, com o dinheiro que levei da roça. Aí o dinheiro acabou, de onde tira que não bota, a tendência é se acabar. (...) Quando o dinheiro acabou fiquei por lá catando lixo, comendo resto de comida que as pessoas deixavam nas mesas, qualquer coisa eu pegava e comia. (...) Aí, foi quando eu encontrei um filho de Deus, daqui do Rio Grande do Norte, o cara que eu fazia lanche todos os dias, no mesmo local, dono de um box, me encontrou eu perambulando lá na rodoviária, ele me perguntou por que eu nunca mais havia

aparecido lá? Aí eu fui explicar pra ele que eu não ia lá fazer o lanche sem dinheiro, eu ia lá fazer o quê? Ele me levou pra lá e me deu um lanche reforçado, aí quando tinha uma sujeira na frente e eu pedia a vassoura varria, limpava, lavava uns copos. (...) Tudo em troca de comida. (...) O que aparecesse eu fazia. À noite quando terminava tudo, aí eu ia lá pro meu papelão e dormia. (...) Durante o dia eu ficava perambulando lá, só ali na Estação Rodoviária vendo se encontrava alguém conhecido que soubesse dos meus tios ou alguém que me desse um amparo, alguém que condoesse com o meu problema. (...) Até o dia em que encontrei um conhecido lá da Bahia

(Baiano, 68 anos, Barbeiro).

Streck (2006) também trata desta questão, ao se referir as artimanhas que os sujeitos das classes populares precisam enfrentar para sobreviver em condições adversas.

sobreviver nessas condições é uma arte requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica. É uma pedagogia da qual pouco se sabe, porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se, de curar-se, enfim, viver (STRECK, 2006, p. 279).

Essa inteligência sutil e, por vezes, pouco explícita e considerada, tem permitido a milhares de homens e mulheres desenvolverem uma “Pedagogia da Resistência”, que abre novas perspectivas de análise acerca dos saberes elaborados e acionados pelos migrantes para garantir sua existência.

4.7 Vivências e saberes a partir da migração

Outra questão imprescindível ao nosso estudo diz respeito ao fato de a migração ter contribuído para a elaboração, a aquisição e/ou ampliação dos saberes nas trajetórias de vida desses sujeitos. No reconhecimento e na interpretação dos saberes expressos pelos migrantes em suas narrativas, mapear a variação entre o vivido, o concebido e o narrado. Nesse sentido, cada sujeito, em seu lugar e com suas particularidades, levou-nos a criar um

ambiente de descobertas, que traduzem a (re) significação de suas visões de mundo.

No diálogo com **Justino**, identificamos situações desafiadoras, desconfortáveis e inusitadas e aprendemos que a iniciativa, a curiosidade e a ousadia são ferramentas indispensáveis para vencer o medo do desconhecido. Ele nos falou:

Cheguei no Rio de Janeiro feito cabra cega, perdida no meio do tiroteio. Desse tempo o Rio não era o que é hoje não. As coisas mudaram um bocado (...). 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. Fiz muitas coisas para sobreviver: 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. 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. 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

(Justino, 63 anos, operário da construção civil).

Nos aspectos apresentados por Justino, merece destaque o modo dinâmico e inteligente de assumir diferentes postos de trabalho, os mais diversos, atividades que se aprendem sem uma ação muito dirigida por outros, mas baseada na observação, na disposição em repetir até conseguir resultados satisfatórios. A motivação para o trabalho, a abertura para aprender e o aprendizado a partir da observação ativa têm se revelado uma expressão cultural normal na vida de migrantes e trabalhadores pouco escolarizados.

Nas conversas com Seu Justino, ficou evidente o lugar que a escola e os estudos passaram a ocupar em suas análises e opções de vida. A disposição com que enfrentava as dificuldades do dia a dia o fez uma pessoa versátil, criativa e consciente do valor do saber e do saber fazer. Como se nota, a migração ajudou-o a lapidar suas capacidades inteligentes, que antes não reconhecia. Tudo isso contribuiu para acionar sua pré-disposição para despontar como homem multitarefeiro e que aprende fazendo. Contudo, mesmo que, para ele, o saber seja o conhecimento que vem de fora ou os

conteúdos que se aprendem na escola, as experiências vivenciadas acabam por transformar sua visão em relação a essa questão.

Sofri muito por não saber nada, penei por esse mundo de meu Deus. Comecei a trabalhar muito cedo, ainda criança, na lida do roçado, cuidando da criação (...), escola era luxo. Pensava que escola pra pobre é enxada, estudos prá pobre não dá em nada. A gente aprende uma coisinha de nada, coisa pouca que não serve para nada. Isto quando o camarada aprende, né? Hoje não, sei o estudo tem valor, que ele pode aumentar mais um pouco aquele tipo de coisa que a gente conhece. Meus filhos mesmo só não estudou (...) quem não quis, quem não fez proveito de nada. Depois de andar e ver de tudo por aí, dou valor aos ensinamentos das escolas e dos professores, defendendo mesmo

(Entrevista com Justino, 63 anos, operário da construção civil).

Com essa avaliação, Justino recoloca a discussão sobre a importância e o lugar que a escola ocupa na vida das pessoas que tiveram esse direito negado. A ideia de que a educação não é capaz de possibilitar saltos de qualidade na vida das pessoas, de que ela não promove a aprendizagem efetiva, precisa aguçar nosso olhar para revisitar as concepções e o fazer pedagógico inerentes aos processos educativos formais ofertados aos educandos, de um modo geral, e aos adultos trabalhadores, em particular. Os argumentos de Justino nos revelam um realismo recorrente na cultura popular e nos permitem estabelecer pontes com as questões apresentadas por Cícero, lavrador, que, entrevistado por Brandão (1986), reafirmou que a escola do pobre não tem o poder de mudar sua vida.

É importante ressaltar que, embora essa realidade seja bastante comum entre os educandos jovens, adultos e idosos que tiveram rápidas inserções formais de escolarização, isso não os impediu de gerar sua vida e buscar níveis de participação no mercado de trabalho. Tal fato aponta para a importância de investigações que se ocupem de compreender como os sujeitos adultos aprendem e quais mecanismos acionam na construção do saber. Enfim, para a área da Educação, implica a ideia de que (re) conhecer o lugar fronteiriço do conhecimento e da aprendizagem, na tensão cultural gerada por situações de estranhamento, pelo pertencimento e não

pertencimento, como é o caso da migração, é uma competência necessária ao cultivo do educador de adultos (FRONCHTENGARTEN, 2009).

Como ocorreu com Justino, vencer o estranhamento também fez com que **Maria Darc** descobrisse outras dimensões presentes em sua existência. Ela revelou, através do registro de suas memórias, um caminho de aprendizado e de crescimento pessoal e profissional, quando nos contou que, no início, tinha medo da estranheza daquele novo mundo, das coisas que a ele pertenciam e das pessoas que nele encontrou. Pelo fato de sair da “segurança” de seu mundo, rumo ao desconhecido, frente às aquisições que realizou, transformara-se em outra pessoa: mais segura, mais firme em suas decisões e que defende seus projetos e interesses:

Depois de tanto tempo, das andadas todas, o que a gente mais faz é aprender. Hoje eu sei que lugar certo é o que dá certo pra gente, nem que a pessoa não possa mais ficar perto de todo mundo, da família e dos irmãos

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

Essa relação de estranhamento é tratada por Martins (1993), no livro “A chegada do estranho”, em que propõe um modo sociológico de pensar e analisar a realidade camponesa no Brasil, nos últimos vinte anos. Essa sociologia aborda a dificuldade de se reconhecer o outro, no âmbito da sociedade brasileira, devido aos preconceitos em que o estranho, diferente, mas igual, é visto como invasor de terras, de tribos e dominado pelo desenvolvimento do capitalismo. Todavia, Martins também esclarece que, contraditoriamente a esse contexto de exploração dos sujeitos, em um processo histórico de conquista e dominação, surgem, na política rural do Brasil, novos sujeitos de luta e de direitos, cujos movimentos de resistência favorecem o reconhecimento de sujeitos políticos, de direitos e de conhecimentos. Reforça, ainda, que, fugindo dos riscos das generalizações, será preciso considerar esses sujeitos em suas singularidades.

Assim, Darc, apesar de todas as dificuldades enfrentadas em sua condição de estranha, depois de suas vivências, deu-se conta de sua condição de ser humano, de que o que importa é humanizar-se, que ela traduz nas palavras que vêm a seguir:

A gente aprende a lutar, fica forte e sabe como se defender. Todo mundo pergunta se eu nunca casei até os dias de hoje (...). Hoje eu sei com fé e com razão que casamento é sorte, loteria no escuro. Fui criada sabendo que a mulher prá ser gente, tem que ter um homem. Depois abri o olho e vi que homem que não presta, interesseiro no que você tem e prá mandar é o que mais tem (...). Já vi que é melhor ficar sozinha do que incomodada na vida

(Maria Darc, 70 anos, empregada doméstica).

Ao retomar as trajetórias de vida de Justino e de Maria Darc, deparamo-nos com as evidências das marcas deixadas pela experiência da migração e identificamos que, apesar das dores e dos temores que causaram, elas deixaram traços de aprendizagem, cujos saberes (re) significaram a visão de mundo dos envolvidos.

Constatamos que a migração ajudou Justino e Darc a se elaborarem como membros de uma cultura que levaram consigo, mas de forma bastante subjetiva e resolvida. Muitas coisas se fizeram novas, outras ainda ficaram nas veredas abertas no caminho, mas, no final, parece que o mais importante para os dois foram as relações que passaram a construir, como sujeitos relacionais, e que as escolhas adotadas deram sentido às suas vidas, mesmo contrariando as crenças da cultura, como considerou Darc ao se recusar a casar com homens meramente interesseiros.

Percebemos que a migração deu-lhes uma visão crítica dos costumes antigos, um sentido do humano mais abrangente, graças ao que assimilaram sobrevivendo à distância de suas origens culturais.

Como Darc e Justino, **Aurelito e Manoel Santiago** se posicionam de forma crítica e contundente em relação às descobertas a partir dos processos migratórios. Os dois se assumem como aprendizes da vida e têm o trabalho como *lócus* privilegiado de suas aprendizagens:

Se eu tivesse ficado na Bahia não estaria aqui contando essas histórias. Meus pais não teriam durado o quanto duraram, nem eu teria resistido, devido à situação em que vivíamos lá. Foi através da minha migração que eu consegui resgatar eles (...). A principal marca que a migração deixou foi à vontade de lutar, como estou lutando até hoje. Com a migração eu aprendi a experiência do mundo, o valor do trabalho e a capacidade de amar o próximo

(Entrevista com Baiano, 68 anos, barbeiro).

Em sua história de vida, **Baiano** descreveu que a migração o tornou uma pessoa melhor, inclusive mais livre. Ele entende que a liberdade só existe fora do sofrimento. Enfrentar um mundo diferente em tudo e que, até então conheceu, era, antes de tudo, superar uma condição de sofrimento e miséria a que estava condicionado. Por diversas vezes, o entrevistado rememorou momentos vividos e as lições aprendidas em suas trajetórias de migração. Percebe-se, cada vez mais, que a família fortaleceu os sentidos da migração, transformando-se em orgulho e valor para um novo existir. Apesar de tudo o que viveu, ele continua fiel aos valores mais profundos de sua cultura, o trabalho e a convivialidade, gestados no amor ao próximo:

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, e se eu tivesse na Bahia não teria, tenho certeza que não teria isso, se eu não tivesse resistido, se eu estivesse vivendo, eu não teria o que eu tenho hoje. Além das coisas concretas da vida, a experiência. Cada um tem a sua e cada um sabe o que vai fazer com ela. No meu caso, foi bater na porta do destino e dizer, deixa que essa história eu posso contar de um jeito diferente. Só que eu não sabia disso, não sabia da minha capacidade até ter que me virar nos 30, para superar a dureza da vida e fazer meu caminho... E aí, mais do que qualquer coisa, o que eu queria eu conquistei. Meu sonho realizei (...).

(Baiano, 68 anos, barbeiro).

Isso também pode ser percebido nos destaques trazidos a partir da entrevista de Manoel Santiago. O entrevistado refletiu sobre a dimensão formativa do trabalho e, como Justino, também estabeleceu conexões que nos permitem repensar o lugar do saber sistematizado na vida dos migrantes. Ele nos contou:

Eu não tinha estudo, mas eu tinha aquela força de vontade e ia toda vida trabalhar reparando naquilo que os outros estavam fazendo. Ali eu já aprendia, porque eu não tinha medo do trabalho. É muito interessante a pessoa antes de fazer uma coisa, a pessoa observar o que os outros estão fazendo. Mas, agora tinha outra coisa que eu não aprendi com estudo. Meu pai me ensinou a tirar o pão da terra, eu sei cultivar a terra, eu sei o tempo de plantar e o tempo de colher. Muitos sabem ler e não sabem tirar o pão da terra. Isso é o meu orgulho

(Entrevista com Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

Com isso, Manoel Santiago evidenciou, com toda a sua sensibilidade, a inteligência desenvolvida pelos sujeitos populares em suas andanças. Mesmo tendo que aprender outras atividades laborais para sobreviver, com consciência, não se esqueceu das primeiras lições que compõem sua bagagem cultural. Volta à cena a dinâmica heurística inerente ao modo popular de aprender. São processos pouco dirigidos que dependem, fundamentalmente, da iniciativa e das buscas do sujeito interessado.

Francisco entende que a migração favoreceu a construção de uma percepção mais aberta de sua realidade, inclusive de sua capacidade de atuar em situações diferentes e desafiadoras, mesmo sem ter tido um preparo para elas:

Saí do interior, da lavoura, para o Rio de Janeiro. Um conhecido⁶⁰ arrumou um trabalho de faxineiro, mas foi logo dizendo que tinha que ter leitura. Mais 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 bora, 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

(Francisco, 67 anos, agricultor).

As estratégias utilizadas por Francisco nos remetem aos estudos de Certeau (1994) sobre o cotidiano. Para o referido autor, a tática de resistência constitui uma arte estabelecida pelo "fraco" que, sem lugar próprio, busca formas de (re) apropriação do espaço para melhor viver, considerando as ordens estabelecidas nas instâncias de poder. Essa ação particular, calculada e planejada, denominada por Certeau de "artes de fazer", (...) correspondem

⁶⁰De acordo com Gomes (1998), as redes sociais na migração "constituem-se em um conjunto de laços interpessoais que conectam migrantes nas áreas de origem e destino por meio de uma teia de relações de parentesco, de amizade, de compadrio, de vizinhança" (GOMES, 1998, p. 264).

(...) “às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo forte” (CERTEAU, 1994, p. 101-104).

Certamente, o reconhecimento dessas “artes de fazer” e de seus praticantes revela uma condição sobremaneira importante para, inclusive, a elaboração de abordagens teórico-metodológicas mais assertivas, que incorporem a aprendizagem ao longo da vida como um direito e ampliem oportunidades de acesso ao saber sistematizado.

4.8 O saber-fazer como recurso de aprendizagem dos migrantes

Em vista dessas questões, faremos alguns movimentos na direção da investigação quanto às distâncias e às aproximações referentes aos saberes da prática, expressados pelos sujeitos migrantes e suas memórias. Trataremos, de modo mais detido, da relação entre saber e fazer, amplamente caracterizada pelos entrevistados.

Com isso, consideramos o trabalho pensante⁶¹, acumulado ao longo dos anos de vida, de luta, de experiência pessoal e comunitária, das heranças culturais dos migrantes entrevistados, como atividade intelectual do saber-fazer que, em meio a descobertas e a frustrações, próprias a qualquer outro trabalho intelectual, permite-lhes, criativamente, garantir formas de gerir sua existência e a de seus pares sociais.

Nessa direção, situam-se os escritos de Gonçalves (2011), que nos instigam a considerar a relevância de abordagens que focalizem as formas de aquisição de saberes que emergem das/nas práticas dos sujeitos populares que, ao se aventurar em um mundo de incertezas, recriam suas formas de existência. O autor evidencia que é preciso superar visões etnocêntricas que, nas esferas do saber e do poder, ofuscam uma compreensão mais aberta e refinada sobre os sujeitos dos meios populares em seu agir pelo mundo. Para

⁶¹ Denominamos de trabalho pensante as atividades desenvolvidas pelos sujeitos das classes populares, nesse caso, os migrantes, integradas à sua bagagem cultural, que lhes permitem acessar todos os recursos da inteligência, da reflexão e da sensibilidade de modo consciente, aprendidas nas experiências práticas – pessoais e/ou profissionais, sem contar com as orientações diretivas de processos escolares formais (GONÇALVES, 2010).

ele, as formas inventivas⁶² de pensar e de agir no mundo são como uma reação permanente desses sujeitos à superação de condições adversas de vida, que acabam por criar experimentos, saídas e provocar aprendizagens, em contextos e situações inimagináveis, que geram apropriação de saberes que, em muito, diferem das aprendizagens provenientes dos processos de escolarização formal (Gonçalves, 2001). Essa dimensão inventiva deixa-se transparecer nas entrevistas e nas observações constituídas quanto à organização do viver dos migrantes pesquisados. A pouca escolarização formal também é algo marcante entre os entrevistados.

Francisco destaca que a migração o fez se perceber como um sujeito habilidoso, capaz de realizar diversos trabalhos. Porém, essa percepção decorreu do seu deslocamento migratório, mediante o enfrentamento de tarefas diferentes daqueles que havia assumido quando em seu local de origem:

Assim, minha migração começa de sair da Paraíba para Pernambuco. (...) A partir desse dia em vante era só começar tudo de novo, partia do zero mesmo. Nunca peguei serviço mole (...). Quando criança, até a base de 17 anos, lutava com as coisas da roça, se quisesse comer e vestir tinha que botar um roçado e rezar para ele vingar. Mas era rezando e trabalhando, até o fim. (...) Tudo que eu sei, foi à vida que ensinou. A gente vai apanhando aqui e se levantando, como diz a história, “sacudindo a poeira”, que lição só é o que tem de aprender. Quem não aprendeu é que já tá morto. Antes do Rio foi pra bandas de Minas. O serviço era pesado, mas me botaram na cozinha. Tive que me virar (...). Fazer comer pra setenta a cem homens, todo dia. (...) De pouco e pouco fui pegando gosto e aprumei. (...) O feijão com arroz deu caldo e na obra ficavam me chamando de caçarola. Escola mesmo nunca foi meu forte. (...) Quando aprendia uma coisa, esquecia outra (...). E foi assim, até eu deixar pra lá os sonhos de criança

(Francisco, 67 anos, agricultor).

Como na história de **Francisco, Antônio Bonfim Ferreira** narrou sua história sob o prisma “do duro esforço do brasileiro para chegar às franjas do conhecimento”. Cearense e cozinheiro há mais de quinze anos, ele migrou

⁶² Gonçalves esclarece que “aídeia de inventividade está relacionada especialmente aos achados, às astúcias, à manha e, principalmente, a uma elaboração mental prévia e certa, como a de caçadores, de observadores leigos da natureza, dos fitoterapeutas populares, entre outros, acerca de determinados fenômenos em desdobramento, quando ainda é possível entrever apenas fragmentos de informação, implicados em um evento próximo de sua concretização” (GONÇALVES, 2011, p. 06).

para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Era o quinto filho de oito irmãos e conheceu o roçado desde muito cedo, pois, naquele contexto, o estudo era considerado “coisa de mulher”. No Rio de Janeiro, trabalhou, inicialmente, no Hospital Miguel Couto como faxineiro. Depois, conseguiu uma vaga de auxiliar de cozinha. Daí em diante, mesmo na condição de analfabeto, apesar ter frequentando diversos cursos de alfabetização de adultos, sua capacidade de observação, sua curiosidade e disposição para o trabalho lhe renderam o posto de subchefe no Restaurante Garota de Copacabana, situado na Av. Atlântica. Ele nos conta:

Quando eu vim pro Rio de Janeiro me disseram que burro daquele jeito não ia servir nem pra limpar banheiro. (...) No Hospital não dei conta, chorava cada vez que via um defunto. No restaurante, meu trabalho era ajudar o chefe, mas ele era tão folgado que me mandava fazer tudo. Foi lá que aprendi o que sei. Por sorte eu nunca precisei ler para fazer meu trabalho direito. Hoje em dia não contratam nem para lavar pratos se a pessoa não tiver o 2º grau completo (SCARPIN apud Piauí, 2011, p. 34-37).

Embora submetido à condição de analfabeto, grande parte dos seus colegas nunca desconfiou de que ele não sabia ler nem escrever. Esse fato, porém, só foi percebido com a adoção do processo de automatização das comandas, introduzida no restaurante no ano de 2007. O artigo descreve também as tentativas empreendidas por Bonfim, durante sete anos, que, de forma insistente, matricula-se para aprender a ler e a escrever. Todavia, os programas e as campanhas educacionais por onde passou, apesar de sua inteligência prática e da forma com que se apropriou da culinária, sendo, inclusive, reconhecido e convidado para trabalhar em um restaurante na Angola, não lhe possibilitaram ser inserido seguramente no campo da lecto-escrita. Hoje, depois que os pedidos deixaram de ser anunciados pelos garçons, na porta da cozinha, e passaram a sair escritos, impressos em uma máquina instalada na cozinha, Bonfim reconhece a urgência desse aprendizado.

Assim, mesmo com todos os esforços, depois de sete anos de ensino noturno, frequentados religiosamente cinco vezes por semana, ele não conseguia distinguir a palavra “gurjão” da palavra “filé”. Atribuía para aquele não saber uma incapacidade, uma falta de cabeça para os estudos: “Parece

que minha cabeça está fechada. Talvez seja porque eu caí muitas do jegue quando era pequeno” (SCARPIN apud PIAUÍ, 2011, p. 35).

Essa dimensão de inferioridade e de negação do saber é comum entre os jovens, os adultos e os idosos que frequentam os programas de escolarização – alfabetização e pós-alfabetização. Além dessas alegações, dizeres como: “Papagaio velho não aprende mais a falar”, “Estudo foi feito pra criança”, “Só sabe um ‘O’ porque tomava água no copo”, entre outros, são incorporados aos discursos dos sujeitos poucos ou não escolarizados, o que reforça a ideologia da culpa e minimiza a responsabilidade do estado na garantia da educação como um direito.

Assim, tanto Francisco quanto Antônio Bonfim tiveram negados seus direitos de acesso ao saber sistematizado duplamente. Primeiro, na infância, e depois, quando ousaram voltar a estudar, ao descobrir que sua vontade de aprender e seus objetivos ao frequentarem a escolarização não se traduzem em aprendizagem efetiva, como deveria ser.

Nesse sentido, Freire (1980, p. 73) nos adverte sobre as visões limitadas e, por vezes, preconceituosas, adotadas na classificação do saber pelos sujeitos analfabetos. Esclarece que muitas dessas visões decorrem da ausência de um conhecimento mais crítico acerca da realidade histórica, econômica, cultural e social desses sujeitos, que o coloca como um ser inferior, incapaz⁶³ e a margem das possibilidades didático-pedagógicas do saber formal. Questiona, inclusive, o próprio sujeito que, impelido, por diversas vezes, desse processo, também se coloca em condição de marginalizado, de inábil. Seria opção do sujeito?

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é ‘um ser fora de’. É, ao contrário, um ‘ser no interior de’, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que

⁶³ Além de Freire (1980), Álvaro Vieira Pinto, em seu livro, Sete lições sobre educação de adultos (1987), discute o estudo particular do problema e a alfabetização, refletindo sobre a realidade social do adulto, sua condição, como trabalhador, e o conjunto de experiências e conhecimentos básicos que ele pressupõe. Para ele, o adulto, como membro da sociedade, é também responsável pela força de produção para manter essa sociedade, por isso, é um ser pensante e atuante em sua comunidade. Sobre a questão do analfabetismo, sugere a necessária superação das concepções ingênuas que o considera como “um mal”, “uma enfermidade social” que deve, portanto, ser “combatida” e “erradicada” (PINTO, 1987, p. 94).

chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, esses homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão ‘fora de’, são seres ‘para o outro’. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em ‘seres no interior de’, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior dessa mesma estrutura que é responsável por essa mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 1980, p. 74-75).

Inspirados em Freire, tomamos consciência de que as relações de dependência dos sujeitos educandos têm ligação intrínseca com as situações de dominação e exploração a que esses sujeitos foram submetidos e que resultaram em visões de mundo limitadas. Freire, portanto, propõe o enfrentamento e a transformação radicais das estruturas desumanizantes, através da humanização. Nesse processo de libertação, a educação também tem papel preponderante.

Para Manoel Santiago, os aprendizados foram se consolidando, em sua experiência migratória, à medida que assumia as ocupações que lhes eram conferidas e realizava as tarefas solicitadas. Para cada uma, nunca teve um preparo, um treinamento, porém sempre contou com a curiosidade e a observação como artifícios para dominar as situações desafiadoras e, muitas vezes, inusitadas. Ele nos conta:

Já trabalhei como agricultor, mas no campo é o seguinte, a pessoa trabalha uma semana, duas, três (...). Ai limpa o roçado, aí não chega mais o serviço pra pessoa. Porque o roçado não dava e assim eu fui obrigado a mudar pra essa Usina Santa Helena. 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 e eu fui trabalhar no Rio de Janeiro, na Barra da Tijuca, fui trabalhar de barqueiro, passando gente de maré, de um lado pra outro (...). Pegava de cinco horas da manhã, a meia noite eu estava lá dentro da maré ainda, passando gente do povo daquela família, daquele pessoal... Tinha hora de pegar, mas não tinha hora de largar, era outra escravidão que eu mim achei também. Aí foi o tempo que bateu o tempo de trabalho na carteira e eu me aposentei. Mas, pois bem, 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

(Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

O relato de Manoelzinho nos leva a considerar o que registra a história da educação pública brasileira que, durante séculos, por uma oferta insuficiente, bem como por falta de condições de acesso e padrões de qualidade, tem mantido os sujeitos das classes populares distantes dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Com isso, persiste o fato de que o analfabetismo, ao longo da formação social brasileira, contabiliza índices de exclusão social e educacional, resistindo às campanhas, aos movimentos, aos programas e aos projetos pensados como soluções imediatistas, com finalidades contábeis ou populistas (SILVA, 2001).

Assim, em suas memórias, Manoel Santiago, considerando a dimensão do vivido, traz relatos dos motivos pelos quais a escolarização formal lhe foi negada e de como, na atualidade, enfrenta o desafio de voltar a estudar para realizar seus objetivos de vida.

De criança, meu pai não podia botar a gente na escola, nós era muito menino, e o que meu pai ganhava só dava mais para a feirinha, pra o pão de cada dia. E depois que me entendi em trabalho, eu só pensava em trabalhar, não pensei nesse momento tão bom. De outra vez eu já tinha tentado a conseguir, mas nunca dava certo. Ai eu parava, voltava de novo, parava e voltava novamente pra conseguir. E agora eu estou começando de novo na escola. Então eu tenho fé em Deus aprender, embora eu não vá aprender as coisas todas, mas pelo menos a ler

(Entrevista com Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

Em seu relato, Manoelzinho reafirma as distâncias existentes entre escolarização formal e trabalho, entre conhecimento escolar e vida. Esse fato nos permite questionar sobre por que o saber escolar não consegue fecundar ou mesmo ser fecundado pelos saberes da prática e por que os sujeitos das classes populares, dotados dos saberes de “experiência feita”, que asseguram aos sujeitos adultos trabalhadores a realização de atividades profissionais,

capazes de lhes garantir a sobrevivência, são pouco reconhecidos e, por vezes, desvalorizados pela escola.

Na análise das práticas e das tentativas de escolarização formal, oferecidas aos sujeitos dos setores populares, há que se observarem as dificuldades consideráveis quanto às concepções de alfabetização adotadas, mas, sobretudo, no que se refere à abordagem teórico-metodológica que orienta o processo educativo. Gonçalves (2013) esclarece que essa problemática reside em visões que tratam, de modo dicotômico, a relação entre os saberes da inteligência e os saberes da prática. Para o referido autor,

mesmo quando queremos valorizar os saberes que impregnam a vida dos jovens e adultos trabalhadores, no contexto da sala de aula, não temos, muitas vezes, clareza do modo mais adequado de agir. Esses saberes dos nossos alunos trabalhadores, com escassa inserção escolar, projetam-se em nossos esquemas de pensamento, na maioria das vezes, como resultados adquiridos pelos educandos e não como formas possíveis e alternativas de buscar os saberes. É como se todo o processo de verticalização em direção ao conhecimento científico, técnico, artístico, dominantes barrasse para sempre uma circularidade entre disponibilidades e qualidades de inteligência diferenciadas. É como se não houvesse um trânsito dos saberes provenientes de uma inteligência da prática e da inteligência dos saberes sistematizados, que não passasse pela submissão pura e simples da primeira em direção à segunda (GONÇALVES, 2013, p. 04).

Ainda, nesse sentido, ressaltamos a importância apontada pelos sujeitos da pesquisa, na dimensão do concebido de que as práticas educativas, considerando-se as prerrogativas da educação popular, ou seja, uma educação *para o povo e com o povo*, considere a questão da funcionalidade das aprendizagens, assim como as relações provenientes do mundo do trabalho, mas, que, também, transcenda essas particularidades. Assim, embora seja considerada como ponto de partida a realidade de vida desses sujeitos, as motivações que os conduziram à retomada de seus processos escolares e suas inserções no mundo do trabalho, não se pode limitar e comprometer os demais processos inerentes à escolarização, ainda mais se ela resulta em uma “ação cultural para a liberdade”. Por esse motivo, uma prática problematizadora e transformadora, de acordo com Ribeiro (1999), deve considerar que:

a orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata. A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade (RIBEIRO, 1999, p. 194).

Além disso, mesmo considerando os acúmulos que marcam os avanços da trajetória conceitual e metodológica da educação de jovens e adultos, ainda predomina a necessidade de estudos que investiguem de que modo os saberes de vida podem ser transformados em fatos pedagógicos, para além das meras transposições didáticas, pois,

certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (MANFREDI, 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (RIBEIRO, 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal (Ibidem, p. 194).

Retomando as narrativas dos entrevistados, reconhecemos em Baiano um sujeito de refinada inteligência prática que, mediante a necessidade de enfrentar situações arriscadas em suas vivências, desenvolveu estratégias de sensibilidade e de intuição a partir do saber fazer, que lhes assegurou superar situações de estranhamento e sobreviver em um contexto de intensas adversidades.

Eu trabalhei na lavoura, de boia fria, sobrevivi cortando cabelo e passei por apuros que só Deus acredita. A maior dificuldade foi quando passei um período de três a quatro meses, na rodoviária esperando encontrar um conhecido que me levasse até os meus tios ou um amparo qualquer. Aí foi quando, aí o quê que eu fazia ali? Eu ficava lá até a hora de fechar (...). Mas nesse tempo todo não ficava parado. O que aparecesse pra fazer, eu fazia. Em troca de comida ou qualquer coisa, uma coisa qualquer. Enquanto esperava pela redenção, uma coisa assim (...). Procurava observar e aprender. Olho é quase mágico e ele ensina muita coisa pra quem quer aprender, tá sabendo? Nunca fui um cara sem coragem, preguiçoso, aí o que aparecesse eu estava pegando e fazendo bem feito, bem

feito mesmo. Enquanto acompanhava cada ônibus que chegava e partia para a minha terra, esperava encontrar uma pessoa conhecida. Dali não tinha como sair se não fosse daquele jeito. Dinheiro e condições eram bem poucas, poucas mesmo, aí ficava ali. Aprendendo a viver com pouco e com paciência

(Baiano, 68 anos, Barbeiro).

Essas evidências nos levam a reconhecer a atualidade e a vivacidade do pensamento freireano, cujas produções alertam para a crescente necessidade de investigações que apontem os alcances dos saberes da prática como formulações de possibilidades de os sujeitos das classes populares se moverem de forma consciente no mundo e (re) criarem a sua existência. Gonçalves (2009) sustenta a convicção de que esses sujeitos, expressões vivas de inteligência e sensibilidade, detêm uma sabedoria e um conhecimento de mundo que lhes permitem, apesar de toda a opressão, caminhar de modo a fortalecer as dimensões de acesso e elaboração de saberes populares como anúncios de um melhor existir. Para ele, é preciso considerar,

(...) em meio às ingenuidades, medos e horizontes estreitados dos oprimidos, o que neles há de mais expressivo, ou seja, sua curiosidade viva, sua imaginação, sua inteligência prática, sua forma de estar atentos e prever coisas, seu desejo de ter acesso aos saberes e bens culturais socialmente produzidos (GONÇALVES, 2009, p. 14-15).

Para Baiano, criatividade e superação são duas palavras decisivas no modo como Justino narrou ter vivido suas experiências laborais. Suas narrativas apontam que o perfil de um sujeito curioso, inquieto e questionador culminou, a partir de suas andanças, em um trabalhador multitarefeiro disposto a fazer do trabalho uma fonte de aprendizado para a vida. Ele nos destacou aspectos importantes adquiridos em seu processo de saber-fazer quando narrou a experiência de trabalhar em uma banca de jogo do bicho, apesar de, como diz, “pouco saber ler” e “mal saber escrever”.

Eu sou meio assim, um cara estranho. Na escola fui pouco e o pouco que aprendi, ficou no esquecimento. (...) mas, nas coisas da vida não. Bastava eu me interessar pelo negócio para ele se interessar junto comigo. Aprendi a passar o jogo do bicho, do nada. Sem querer aprender, aprendi. (...) Quando estava parado ficava na porta da bodega, desfazendo do tempo, jogando conversa fora e esperando

algum chamado. Lá tinha um jogo do bicho com os apostadores já certos. Todos os dias eles vinham, o mesmo jogo e, às vezes, até pegavam alguma sorte, outras não tiravam nada (...). Eu sei que pra encurtar a conversa, daí a pouco, eu já sabia jogar o jogo. (...). Passava de olho fechado, fechado, não, aberto para não perder o apurado

(Antonio Justino, 63 anos, operário da Construção Civil).

A nosso ver, analisando as narrativas de Justino em suas vivências, conforme lhe foi concebido, observa-se que ele se apresenta como um sujeito de fácil trânsito, cuja alegria estampada no sorriso contagia a todos por seu encanto. Por se considerar um sujeito “solto no mundo”, Justino, disposto a conviver para aprender, permite que reconheçamos as evidências de um ser relacional, a quem cabe, adequadamente, a expressão de *homo convivialis*, sugerida por Moreno Olmedo (2008), porque, para “[...] ele, as coisas são menos importantes do que as pessoas” (Ibidem, p. 351).

Como nos caminhos percorridos por Moreno Olmedo, Benilton Bezerra Júnior⁶⁴ apresenta indícios de uma *episteme* popular como uma *episteme* da relação, quando incursiona pelos saberes dos Profetas da Chuva, como porta-vozes da natureza. Esses “profetas” revelam disposições e abertura para um conhecimento da realidade, aguçados pela sensibilidade da percepção criteriosa e sutil de fenômenos observáveis, na tentativa de decifrá-los, com as lentes e os instrumentos empíricos de que dispõem. Assim, embora se aventurem em um campo de incertezas, captam indícios e sinais, a partir do conhecimento dos fatos do mundo e, com isso, vislumbram cenários prováveis. Os profetas da chuva reconhecem a linha tênue que separa as relações entre conhecimento e sabedoria já que, para eles,

conhecer melhor o funcionamento dos fatos do mundo é uma maneira de situar-se nele numa posição de encontro, e não de mera instrumentalização e suas forças. O mundo não é simplesmente um conjunto infinito de objetos, ele é um horizonte aberto de relações; e a primeira que importa, a primordial, é a do corpo vivo com o mundo que ele habita (BEZERRA JUNIOR, 2006, p. 129).

⁶⁴Para Gonçalves (2009), merece destaque o fato de que “Benilton Bezerra Júnior chega muito próximo aos resultados de Moreno Olmedo, quando ele propõe uma *episteme* popular”, porém, a partir de caminhos que lhes são próprios (GONÇALVES, 2009, p. 27).

Com essas reflexões, inauguramos alguns elementos elucidativos na tensa relação entre migração e não escolarização formal, com base nas narrativas dos entrevistados. Em suas vivências, as recorrências do tema do estudo e as consequências pela ausência do saber formal são retratadas pelos sujeitos da pesquisa, de modo a nos levar a questionar sobre se, na atualidade, apesar de todos os avanços do reconhecido direito à educação, é possível, nas palavras de Ciço (lavrador), uma educação e a escola para o povo. É o que veremos a seguir.

5 “E UMA EDUCAÇÃO PRO POVO, TEM?”

Na entrevista publicada como prefácio e posfácio do livro “A questão política da educação popular”, de Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Cícero de Souza, lavrador de um sítio situado ao sul de Minas Gerais, discorre sobre diversas questões, entre elas: “Como é que o povo daqui aprende?”; “O que é educação?”; “É possível uma educação para o povo?” Por isso, Ciço indaga:

O Senhor chega e diz: ‘Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?’ Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: ‘Eu tô fano duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim’. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (BRANDÃO, 1985, p. 10).

Reveladas com outras conotações, essas perguntas são atualizadas pelos migrantes participantes da pesquisa, quando narram suas experiências em busca de um espaço escolar que lhes assegurasse o domínio dos conhecimentos sistematizados, muitas vezes, emergenciados por situações de conflitos vivenciados no trabalho, junto com os seus pares sociais ou no seio familiar. Contudo, impelidos dessa regularidade, sobretudo por sua condição de “trabalhadores móveis”, os migrantes indagam se é possível uma “educação pro povo que não resulte de uma escola de confinamento cultural e pedagógico” (MARTINS, 2001, p. 23).

Assim, com os migrantes, longe de encontrar as respostas prontas, renovamos e elaboramos outras perguntas que, ao rever os (des) caminhos que enfrentaram no processo de aquisição do saber formal, permita-nos construir alternativas.

5.1 Do analfabetismo à alfabetização: contribuições para um debate

O analfabetismo, no Brasil, como raiz histórica de uma dívida social que carregamos, ainda é um desafio a ser enfrentado no Século XXI. Como nos lembra Gadotti (1993), continua se “reproduzindo com a reprodução da

sociedade injusta, dialeticamente articulado com a concepção discriminatória da educação das elites brasileiras” (GADOTTI apud FREIRE, 1993, p. 56).

Assim, há que se observar que são muitas as causas históricas que aportam o surgimento e o desenvolvimento do analfabetismo no Brasil. Todavia, é igualmente necessário considerar que esse fenômeno social só pode ser entendido no conjunto dos fatos sociais que estão na base das concepções norteadoras da política educacional brasileira.

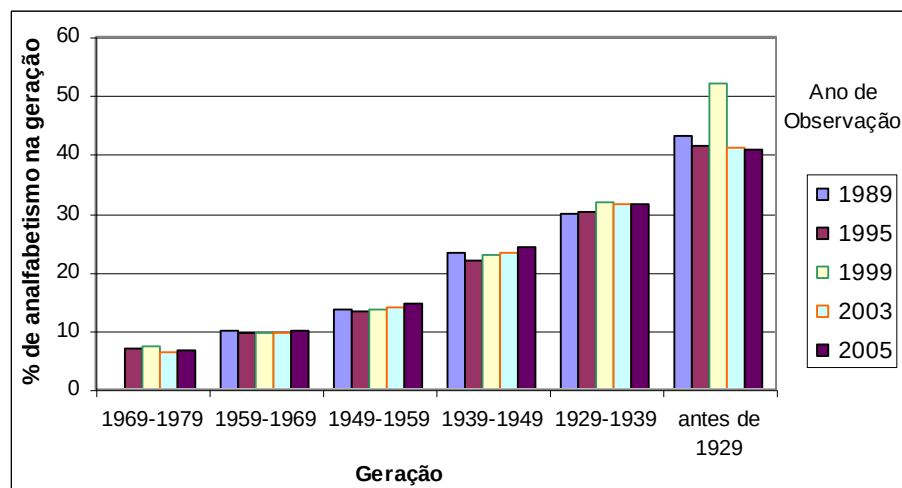
Recompondo dados e fatos da história do analfabetismo, na sociedade brasileira, referentes ao período de 1534 a 1930, Freire (1993) descreve as ideologias subjacentes à “interdição do corpo” que, relacionadas à noção de pecado, proíbem a aceitação de mulheres, indígenas e negros nas instâncias de aquisição do saber. A autora situa a gênese do analfabetismo tomando como referência o início do processo de colonização sistemática do Brasil, ainda que, para alguns estudos, ele só possa ser considerado nas sociedades modernas e industriais. Argumenta que o analfabetismo, como fenômeno social, “(...) tem explicação determinada pelos fatores históricos estudados no período de Colônia, Império e Primeira República” (FREIRE, 1993, p. 17).

Assim, no intervalo histórico do período colonial, até os nossos dias, os indicadores do analfabetismo, no Brasil, têm apresentado oscilações constantes, sem equivalência, contudo, com a preocupação da sociedade brasileira com as raízes e os efeitos perversos provocados por essa realidade. Os primeiros registros que evidenciam uma preocupação com a questão do analfabetismo resultam de enfrentamentos ocasionados na perspectiva de superar os alarmantes índices que marcavam negativamente a sociedade brasileira. Posteriormente, as diversas tentativas de sua erradicação não representaram uma preocupação efetiva quanto ao acesso das camadas populares ao saber sistematizado, patrimônio cultural da humanidade e direito de todos.

Essa realidade é ainda mais visível e desafiadora quando consideramos a evolução dos indicadores do analfabetismo no Brasil e reconhecemos que, embora as taxas de analfabetismo adulto tenham sofrido uma considerável queda, principalmente quando comparadas às décadas anteriores, há de se observar que os indicadores, na atualidade, ainda continuam acima do esperado e apresentam variações quase que imperceptíveis, principalmente se

relacionadas ao crescimento populacional brasileiro e ao contexto educacional da América Latina. Traços dessa afirmativa podem ser constatados no gráfico exposto a seguir.

Gráfico 1 – Evolução da taxa de analfabetismo por gerações



Fonte: Elaboração Inep/MEC com dados das PNADs/IBGE.

Esses dados revelam que a problemática do analfabetismo ainda continua emergente por revelar níveis de exclusão consideráveis. No Brasil, de acordo com o Censo do IBGE (2000), a taxa de analfabetismo adulto que, no ano de 1950, contabilizava 51% da população brasileira, cai, consideravelmente, nos anos 2000, para 14% da população. Todavia, nesse mesmo ano (2000), se comparada aos números de países vizinhos, como Argentina - 4,2%, Chile - 3,2%, Equador - Peru e Colômbia, entre 8-10%, constatamos o quanto precisamos avançar (Inep/MEC, IBGE, 2000).

O mais emblemático em tudo isso é que, para além das indicações estatísticas, os números expressam e representam vidas, ou melhor, negação de vida e de direitos de cidadania. Apesar disso, esses dados serão ainda significativos se levarmos em consideração as realidades das populações das regiões Norte e do Nordeste do país. No Brasil, o analfabetismo tem um rosto definido, domicílio, gênero, geração e etnia que lhes são próprios.

Na direção da erradicação do analfabetismo no Brasil, foram criados diversos projetos e programas⁶⁵ que pouco se diferenciam no que diz respeito aos objetivos, às concepções teóricas e metodológicas e aos resultados. A análise histórica desses feitos, ao longo da história da educação brasileira, confirma insuficiências, não apenas no que se refere à aprendizagem efetiva dos sujeitos que deles tomaram parte, mas, sobretudo, para que repercutissem no processo de transformação na realidade social de nosso país.

Mesmo considerando as dificuldades para a contabilização da população jovem e adulta em situação de analfabetismo, devido à clara compreensão de que os indicadores precisam ser considerados no conjunto do contexto das questões políticas, sociais, econômicas, sociais e educacionais que regem o país, o Brasil enfrentou o desafio de constituir a partir de dados dispostos em bases estatísticas e censitárias, um diagnóstico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, por ocasião do processo preparatório⁶⁶ para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), o Ministério da Educação, por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)*, mobilizou e fomentou a participação dos movimentos, das organizações, dos Fóruns de EJA, dos Governos estadual, municipal e em sua instância federativa, assim como de pessoas da sociedade civil atuantes na construção da política de EJA, com vistas à elaboração de um diagnóstico dessa modalidade educativa no país. Como resultados, além do Documento Base Nacional Integrado ao Marco de Belém, a Região Nordeste destacou, por meio de um relatório⁶⁷ gerado com os encontros entre os estados da região, que tece considerações sobre a dinâmica particular do analfabetismo no Nordeste e aponta caminhos para a construção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como política pública. Desse texto, destacamos:

⁶⁵Podemos citar exemplos dessas iniciativas: **1915** – Criação no Rio de Janeiro da Liga Brasileira contra o Analfabetismo; **1921** - A partir da Lei 16782/A criação das Escolas Noturnas de Ensino Primário para adultos; **1945** - Decreto nº 19.513, que torna a Educação de Adultos oficial; **1951** - Campanha Nacional de Educação Rural - CNER; **1958** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA; **1964** – Cruzada ABC; **1967** – Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF; **1971** – Legalização do Ensino Supletivo; **1985** – Criação da Fundação EDUCAR; **1996** – Criação do Programa de Alfabetização Solidária – PAS; **2003** – Programa Brasil Alfabetizado.

⁶⁶Participamos desse processo na condição de consultora pedagógica para a elaboração do diagnóstico da Região Nordeste, a partir de um convite do MEC/SECAD.

⁶⁷Na ocasião, contribuimos com a construção desse relatório, por meio da síntese dos trabalhos de grupos.

Embora se tenham evidenciado avanços nos índices de analfabetismo, o Nordeste, em 2006, ocupou as piores posições em relação à média nacional com índice de analfabetismo de 20,7% e de taxa de analfabetismo funcional de 34,4%. Essa situação se agrava ao constatar que os principais fatores que geram a demanda para a EJA são o abandono e a evasão na Educação Básica regular, onde os índices permanecem elevados alcançando 38,8% no Ensino Fundamental e de 22% no Ensino Médio. A superação dessa realidade demanda ações afirmativas que assegurem linhas de financiamento para ações intersetoriais, capazes de reverter à situação de exclusão em que se encontram os sujeitos da EJA e, ainda, o fomento à pesquisa, a formação inicial e continuada, produção e aquisição de recursos didáticos que atendam às necessidades educacionais específicas da Região Nordeste (SILVA, 2008, p. 51).

Essas questões reafirmam a necessidade de um encontro com as reformulações porque vêm passando os conceitos do termo analfabetismo que, na contemporaneidade, precisa ser considerado no conjunto das definições e das práticas de alfabetismo. Assim, tanto as definições de analfabetismo quanto de alfabetismo vêm sofrendo variações nos últimos 50 anos.

Em 1958, a UNESCO apresentou uma primeira classificação do termo “analfabeto”, usado para definir o indivíduo que não fosse capaz ler ou escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo. Posteriormente, na década de 1990, também por recomendação da UNESCO, o Brasil passa a incorporar em suas pesquisas o conceito de analfabetismo funcional, que avalia a quantidade de anos de estudos do indivíduo. Assim, passam a ser classificados como “analfabetos funcionais” os indivíduos com menos de quatro anos de estudo. Apesar desse avanço, reconhecemos a insuficiência dessas definições, uma vez que os anos de estudo não podem, unicamente, mensurar as competências que os indivíduos têm ou que desenvolvem para atender às demandas impostas na vida em sociedade.

A percepção quanto à insuficiência do conceito de alfabetização lança as bases que contribuem para a introdução de um novo conceito, ampliando as discussões sobre a alfabetização. Para Soares (2003), a expansão do significado de alfabetização, em direção ao conceito de letramento, contribuiu para esse campo de estudo:

(...) no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2003, p.08).

As discussões sobre o conceito de letramento surgem em meados da década de 1980, com os estudos de Magda Soares (2003), portanto, o emprego desse termo ainda é recente. O letramento é entendido como as relações que as pessoas estabelecem com a cultura escrita. Tratam-se, nesse sentido, de diferentes níveis de letramento, variantes de acordo com a realidade cultural dos indivíduos.

O estudo dos níveis de letramento traz contribuições inegáveis, uma vez que permite o reconhecimento formal das “informalidades”, já que o indivíduo – homem e mulher – mesmo que não domine a leitura e a escrita - realiza leituras diversas e apreende o mundo à sua volta, ainda que não possa ser considerado alfabetizado. Assim, o letramento está intimamente relacionado às práticas sociais, que exigem do indivíduo compreensões mais elaboradas sobre a realidade social da qual faz parte.

Nessas discussões, um estudo desenvolvido por Vera Masagão Ribeiro (2006) sobre as condições de alfabetismo de jovens e adultos paulistanos foi bastante elucidativo na construção dessas definições. Para Ribeiro (2006), a capacidade de auto-regulação para tarefas que envolvem leitura de textos para a aquisição de formação e de instrução exige competências de indivíduos que tenham, pelo menos, o Ensino Médio completo. Igualmente, não podemos relacionar, com exatidão, os anos de estudo com aprendizagem efetiva quanto às competências de domínio da leitura e da escrita, porque o nível de escolaridade atingido pelo indivíduo já não satisfaz como critério de alfabetismo (RIBEIRO, 1999).

Essas discussões favoreceram a construção de instrumentos com os quais se pudessem avaliar os níveis de alfabetismo da população jovem e adulta brasileira. No Brasil, esses estudos contam com a contribuição do Instituto Paulo Monte Negro⁶⁸, na verificação do indicador, cuja pesquisa busca

⁶⁸O Instituto Paulo Montenegro (IPM) é uma organização que atua em projetos da área de Educação, e um desses projetos é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), responsável por divulgar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira.

identificar a capacidade de leitura, escrita e cálculo dos brasileiros. Os entrevistados têm idades entre 15 e 64 anos, residem em todas as regiões do país e pertencem às zonas rurais e urbanas. Essas pessoas podem estar em processo de escolarização, matriculadas em redes oficiais de ensino, ou podem ainda não estar estudando.

Até o ano de 2005, foram realizados cinco estudos, porém, respectivamente, nos anos de 2001, 2003 e 2005, verificaram-se apenas as habilidades quanto ao domínio da leitura e da escrita. Nos anos de 2002 e 2004, passaram a ser consideradas as habilidades da Educação Matemática. Posteriormente, mais precisamente no ano de 2007, a pesquisa passou a ser realizada a cada dois anos, incorporando as habilidades referentes a leitura, escrita e Matemática.

Esses procedimentos respaldaram as novas posturas acerca do conceito de alfabetização. Para que o indivíduo seja considerado alfabetizado funcionalmente, precisa ser capaz de "utilizar a leitura, a escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida" (IPM, 2012, p. 01).

Para realizar esses estudos e, a partir deles, classificar as gradações nos níveis de alfabetização, o INAF (2012, p. 01) utiliza três classificações principais, a saber:

Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela desses consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico: As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto,

limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

Pleno: Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (Ibidem, p. 01).

Essas questões deixam transparecer como, no campo pedagógico e das políticas sociais, as discussões sobre a alfabetização nos remetem à necessidade de uma atuação mais crítica e consciente. O quadro atual do analfabetismo reflete as desigualdades socioeducativas. Em sua dimensão sociopolítica, possibilita aos indivíduos avanços nos terrenos de conquista da cidadania. Na dimensão pedagógica, é um instrumento cujo fundamento democrático é o de que o saber sistematizado deve ser apropriado por todos como direito e patrimônio cultural.

Quanto ao analfabetismo no Brasil, há que se observar que o fracasso das tentativas de erradicá-lo, iniciativas ancoradas em bases estatísticas, bem como em perspectivas desenvolvimentistas, requisitam que se compreenda esse fenômeno em suas articulações e globalidades. O analfabetismo, portanto, não pode ser entendido como uma questão meramente individual, mas como uma expressão de desigualdade social.

5.2 Descaminhos enfrentados no direito ao saber formal

No Brasil, as migrações internas têm trazido implicações para o campo educacional e, especialmente, para a Educação de Jovens e Adultos, tanto que a migração é uma realidade que se constata na maioria das experiências de alfabetização e educação de trabalhadores, desenvolvidas em âmbito formal e/ou não formal, espalhadas pelo Brasil.

Nesse sentido, as migrações internas têm repercutido diretamente no sistema educacional brasileiro, já que, excluídos do sistema escolar desde a

infância – homens e mulheres – se integram aos cursos destinados aos jovens e aos adultos trabalhadores, na tentativa de (re) construir seus conhecimentos como resposta às demandas provenientes do mundo do trabalho e de outras situações advindas do seu existir.

Um dos nossos entrevistados, Sr. Manoelzinho, relata que, só recentemente, depois de “velho e aposentado”, está conseguindo frequentar a escola. Ele nos conta da alegria de viver esse momento, apesar do desafio que representa. Reconhece que, mesmo diante de condições tão desfavoráveis por ele apontadas, tais como: “cansaço, sono, dificuldade de visão, lentidão para aprender”, a escola era o lugar “certo” para “dominar” a leitura e a escrita, pois, mesmo sabendo muitas coisas, enfrentando todos os tipos de trabalho e conseguindo “desenrolá-los”, não conseguiu atingir esse objetivo. Vejamos:

Eu agora é que estou começando na escola. É, estou começando agora na escola e estou me sentindo a 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

(Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

A escola, todavia, como espaço legítimo do ensino formal, concebida e organizada para essa tarefa educativa, nem sempre demonstra estar preparada para atender às necessidades desses adultos, sobretudo no que diz respeito aos diálogos por meio dos quais interagem com os saberes acumulados nos espaços de vida e de trabalho dos sujeitos educandos.

O analfabetismo é considerado como uma dívida social do país, com um duplo movimento que reúne tanto a ineficiência do ensino regular para crianças e adolescentes quanto a negação do direito à educação dos adultos na idade considerada apropriada. Poucos estudos se ocupam de investigações que articulem devidamente a relação entre migração e educação, migração e alfabetização e/ou analfabetismo.

No âmbito das produções que versam sobre essa relação, identificamos quatro trabalhos - três veiculados na década de 1990, e um, nos anos 2000. O primeiro deles é o livro da pesquisadora Gerusa Mendonça Gomes, intitulado

“A experiência do vazio: significados da Educação para os migrantes de retorno em Pernambuco (1990)”. A autora aborda, tomando como opção metodológica, o estudo das representações sociais, os significados atribuídos à educação pelos sujeitos migrantes inseridos em ciclos migratórios, ao retornarem para sua terra de origem. Perseguindo as contradições que transparecem nos discursos dos sujeitos, Gomes (1990) chega à conclusão de que, embora a escolarização seja silenciada nos discursos dos migrantes, em que prevalecem as pretensões quanto à instrução profissional, fato cuja ausência representa, portanto, o vazio, a autora identifica ser essa tendência uma estratégia dos sujeitos na perspectiva de encontrar formas de apropriação do saber dominante como possibilidade de libertação do trabalho alienado. Para ela,

a falta de um lugar e um tempo para viver, de ter que sobreviver, de saber para fazer, demarca uma situação de vazio (...). É a explicitação do não ser. O lugar de vida é no trabalho, fazendo e desfazendo-se nele, por ele e para ele. Tão absorvedor é o trabalho que nele a contradição de vida dos sujeitos e da própria sociedade melhor se explicita. O trabalho é o vazio que o retira do mundo dos vivos sem que, todavia, deixe de ser a própria vida (GOMES, 1990, p. 112).

O artigo de Sônia Vargas, por sua vez, adentra a especificidade das questões migratórias, especialmente em terras nordestinas, e estabelece relações com o campo da Educação de Jovens e Adultos. Intitulado “Migração, diversidade cultural e educação de Jovens e Adultos no Brasil (2003)”, investiga as implicações político-pedagógicas dos movimentos migratórios para a EJA e traz, como ponto central, os desafios da formação continuada dos educadores para atuarem conscientemente nas questões da diversidade cultural. A autora, além de situar a migração como categoria histórica e social, descreve os feitos e os fatos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sinalizando para as implicações decorrentes de uma formação específica dos educadores para essa modalidade educativa. A autora assevera que (...) “o aumento de oportunidades educacionais para as classes populares é um dos caminhos que poderão conduzir a uma justiça social mais efetiva, que permita reduzir as desigualdades sociais na sociedade brasileira” (VARGAS, 2003, p. 129).

A terceira produção destacada é o caderno nº 12 da Travessia – Revista do Migrante, publicada pelo Centro de Estudos Migratórios (CEM). Interessa registrar que, ao longo de toda a produção desse Centro, esse é o único

número dedicado à educação, denominado de edição especial. Registramos nos escritos uma variação no trato da educação, em que prevalecem abordagens que se ocupam da questão da alfabetização e da Educação de Jovens destinadas aos migrantes. Os artigos que compõem a revista acentuam que o desencontro entre a teoria e os processos sociais concretos só pode ser superado quando os sujeitos envolvidos nas escolas e nos movimentos onde buscam construir novas identidades forem considerados, ouvidos e indagados. Assim, “reconhecer as práticas educativas que se dão nesses movimentos e recuperar criticamente a importância da escola para os protagonistas da subalternidade têm constituído desafios ainda não totalmente superados” (CEM, 1992, p. 03).

A última obra é o livro de Fernando Frochtengarten, “Caminhado sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes” (2009). À luz dessas questões, uma compreensão quanto à experiência de escolarização destinada aos adultos migrantes foi empreendida por Frochtengarten (2009), que faz uma análise da experiência de retomada da vida escolar por adultos trabalhadores migrantes, que deixaram o campo e se destinaram à cidade. Nesse estudo, ele diz que reconhece os limites de acesso à escola por parte dos migrantes, que a maioria não teve oportunidade de frequentar uma escola formal, e outros, embora tivessem uma passagem por esse espaço, isso não foi suficiente para assegurar níveis de inserção no mundo da lecto-escrita.

A maioria dos alunos que viveu nesses quadros sociais chegou a ter um primeiro contato com as letras em passagens por escolas rurais ou pelas mãos de alguém que tenha feito a vez de professor. (...) Essas primeiras experiências escolares propiciaram algum grau de alfabetização, porém não geraram impulsos que tivessem se desdobrado em práticas sociais letradas (FRONCHTENGARTEN, 2009, p. 79).

Esses estudos representam uma valiosa contribuição para as abordagens que nos permitam compreender os caminhos para a efetivação do direito dos jovens e adultos ao saber escolar sistematizado, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa, constatamos que a educação não se configurou como um direito e, tampouco,

representou possibilidades de apropriação de um mundo que foi negado a esses migrantes. Ao contrário, o que trazem como partilha em comum é um quadro de exclusão social e educacional, enfrentado sem muito poder de resistência desde a infância.

5.3 A aprendizagem ao longo da vida: construindo alternativas na Educação de Jovens e Adultos

As demandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos estão além da perspectiva da alfabetização. A Educação de Jovens e Adultos, também classificada como “ensino noturno”, “alfabetização”, “educação de base”, “educação continuada”, entre outros, tem incorporado transformações com as exigências de uma sociedade grafocêntrica.

Na atualidade, no âmbito da legislação educacional, várias medidas legais têm servido de base para que a EJA seja garantida à população a quem se destina, inclusive, com níveis de regularidade, padrões de qualidade e isonomia financeira pelos entes federados responsáveis por sua gestão. Nessa construção, destacamos três marcos legais por causa de sua relevância. São eles: a) a aprovação da Constituição Federal de 1988 que, no artigo 208, estabelece o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade indicada como apropriada; b) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 - em cujo artigo 37º amplia o entendimento da Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, destinada a atender àqueles que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos e condições de continuá-los no Ensino Fundamental e Médio e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas às suas características, seus interesses e as suas condições de vida e de trabalho; e c) o Parecer CEB 11/2000, de que resulta a Resolução CNE/CEB nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, ao mesmo tempo em que contribuem para a regulamentação da EJA como modalidade da educação básica,

estabelecem para o Ensino Fundamental e Médio as dimensões reparadora, equitativa e qualificadora.

Apesar disso, há de se considerar que a chamada sociedade do conhecimento tem nos levado ao confronto cotidiano com situações de vários níveis e de diversificada complexidade, que requerem de nós – homens e mulheres – o enfrentamento de riscos e de situações desafiadoras. Assim, herdeiros de um mundo de “sociedades, de culturas e de relações líquidas”, como nos sugere Bauman (2007), enfrentamos exigências que colocam em xeque as formações humanas e sociais, dentre elas, a educação como um fator primordial.

Nesse contexto, a educação enfrenta uma série de tensões em decorrência das mudanças na sociedade. Propostas educacionais mais abrangentes levam em consideração a pouca efetividade no sistema escolar tradicional e o papel da educação no processo de reprodução das desigualdades sociais. Tem início, dessa feita, um movimento que intencionava adotar propostas educacionais mais abertas, capazes de vencer as tensões entre “o extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem” (DELORS, 1999, p. 9).

Esse fato é abordado por Francisco, um dos sujeitos participantes da pesquisa. Reflete o migrante que, em suas andanças, por vezes, ressentia-se em não ter frequentado a escola. Ele conta que, todas as vezes em que saía de um lugar para o outro, em busca de trabalho, levava na bagagem, principalmente, nos últimos anos de sua migração, o medo de ser questionado por não saber assinar o nome. Mesmo assim, quando aprendia o trabalho, o medo desaparecia, pois reconhecia o descompasso entre a escola e a vida, entre a escola e as demandas do mundo do trabalho, especialmente em suas passagens pelo sudeste do Brasil.

Eu andei muito, me espremendo em busca do pão de cada dia. Serviço certo mesmo, não tinha não. Tinha dias que eu pensava, matutava e me arrependia de não saber as coisas pra pegar um serviço maneiro, melhor de se lutar. (...) Mas a escola é boa quando a gente pode com ela. (...) Mas ela é que não pode com a gente. Tem serviço mesmo que ninguém pensa que existe no mundo e tá lá. E quem é que vai ensinar isso pra pessoa? Ninguém não

(Francisco, 67 anos, Agricultor).

Ressalte-se, no entanto, que Educação de Jovens e Adultos, inserida, paralelamente, nas transformações que normatizam suas práticas, tem passado por modificações em sua base conceitual. Trata-se da introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que vem inspirando o agir político-pedagógico da EJA nos últimos cinquenta anos. Mediante essas reflexões, questionamos: Seria esse um caminho promissor? Que contribuição à adoção dessa compreensão trouxe para a EJA no Brasil? Seria a aprendizagem ao longo da vida um caminho alternativo para o reconhecimento dos saberes da prática dos educandos?

Sobre esses aspectos, são inquestionáveis a vitalidade e a força dos saberes da prática que carregam os nossos entrevistados. Todos eles, por força da necessidade, tiveram que encontrar caminhos alternativos para driblar as urgências próprias da necessidade de sobreviver. Ao longo da vida, aprenderam, de forma contínua, porém sem programas definidos, sistematizações e esquemas dirigidos para esse fim, mas aprenderam e ensinaram. Nas relações com os outros no mundo, aprendem e ensinam, criaram e recriam sentidos frente ao que sabiam e ao que precisam saber, no constante processo de busca de conhecimento.

A esse respeito, Brandão (2002) enuncia:

A educação é por toda a vida, pelo fato de ser uma “vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano”, não podendo ser pensada como uma “preparação para a vida”. Nesse sentido, a educação deve “acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber” (BRANDÃO, 2002, p. 293, 294).

A ideia de aprendizagem ao longo da vida, evidenciada pelos entrevistados, surge, na literatura no Século XIX, a partir dos movimentos que agiam em defesa da promoção da Educação de Adultos em ambientes não escolares, oportunizada por programas voltados para a nova classe trabalhadora industrial. Motivadas por razões de natureza cultural, social e, sobretudo, política, defendiam o direito desses trabalhadores ao conhecimento, à cultura e à ampliação dos espaços educativos que permitissem inserções

mais críticas e conscientes. Para Kallen (1996), a “emancipação social e cultural, o poder cultural, uma cultura democrática e popular, e um novo humanismo estavam entre as palavras de ordem dos movimentos de educação popular e de educação dos trabalhadores” (KALLEN, 1996, p. 15).

A partir de sua origem, o conceito de aprendizagem ao longo da vida vem sendo fortalecido nos debates oportunizados pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs - especialmente em suas versões IV, V e VI, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assim como nas ações desencadeadas com a proclamação, no ano de 1996, do “Ano da Educação e da Formação Permanentes”.

Na década de 1980, na realização da CONFINTEA IV ocorrida em Paris – França (1985) – sobre o tema “Aprender é a chave do mundo”, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é tomado como referência, ainda que apareça de forma sutil, em trechos contidos no documento final da Conferência. De certo modo, a conservação das compreensões da EJA, como educação permanente, acaba por minimizar a contribuição mais efetiva desse novo conceito no processo de construção da política pública de EJA na época (IRELAND, 2003).

Na década seguinte, o conceito de aprendizagem ao longo da vida volta à cena, agora de forma mais definida e com implicações muito importantes para as práticas educativas em âmbito nacional. No ano de 1990, a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien - Tailândia, visando renovar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, chama a atenção de todos os países envolvidos na Conferência para a necessidade de priorizar a educação, aumentando os recursos para seu investimento.

Por conseguinte, no ano de 1996, a UNESCO, a partir da publicação do relatório preparado para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, reafirma a importância do conceito de aprendizagem ao longo da vida e sugere, em âmbito global, sua efetivação por considerá-lo “uma das chaves de acesso ao Século XXI” (DELORS, 1999, p. 12). Com isso, propõe a ampliação das finalidades da educação e a construção de alternativas aos modelos educacionais clássicos, como respostas às capacidades das sociedades aprendentes.

Esse relatório, publicado em forma de livro, elaborado com a contribuição de diversos especialistas e organizado por Jacques Delors, sob o título “Educação um tesouro a descobrir”, elabora algumas concepções norteadoras para a Educação de Jovens e Adultos. Esse texto, dividido em três partes, definidas como Horizontes, Princípios e Orientações, objetiva lançar reflexões sobre os caminhos que as sociedades dos Séculos XX e XXI devem traçar para garantir uma educação de qualidade para a população jovem e a adulta. Detendo-nos sobre as questões postas no quarto capítulo, “Os quatro pilares da educação” evidenciamos que a responsabilidade quanto ao processo de aquisição e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados envolve não somente os agentes educativos que atuam na escola, mas, o conjunto daqueles que integram a sociedade e comprometem-se com tal feito. Assim, buscando orientar programas e novas políticas pedagógicas, o relatório sugere a incorporação de quatro pilares para a educação do futuro, a saber: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser.

A partir desse marco, a realização da CONFINTEA V, ocorrida em Hamburgo – Alemanha - no ano de 1997, assume, de forma definitiva, o conceito de aprendizagem ao longo da vida. A Conferência, diferente das anteriores, contou com uma participação expressiva de diferentes segmentos que atuam na EJA, inclusive da sociedade civil. A Declaração de Hamburgo assume a perspectiva de que Educação de Adultos deve envolver todos os processos de aprendizagem, formal, informal ou não formal, cujos espaços têm dimensões educativas. Da CONFINTEA V, cujo tema foi a aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, resultaram reflexões que reafirmam que somente o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável (Ireland, 2003).

A CONFINTEA VI realizou-se no Brasil, no estado de Belém, no ano de 2009. Possibilitou aos países participantes a retomada dos debates oportunizados pela Conferência de Hamburgo, reafirmando os compromissos assumidos em sua ocorrência que não foram devidamente cumpridos, bem

como evidenciou a necessidade de se adotarem instrumentos de advocacia para Educação de Adultos.

Nesse sentido, o documento “Marco de Ação de Belém”, ao mesmo tempo em que reconhece a alfabetização como parte inerente do direito à educação, amplia as compreensões da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a partir dos preceitos da aprendizagem ao longo da vida⁶⁹ como princípio organizativo das formas de educação nas sociedades do conhecimento (BRASIL, 2010).

O conceito de educação ao longo da vida estabelece aproximações com a ideia de sociedade educativa, para a qual as ocasiões e situações cotidianas, mesmo aquelas não dirigidas, podem constituir momentos de aprendizagem. Assim, embora tenha como contexto de sua gênese as necessidades imperativas do mundo do trabalho, o conceito de aprendizagem ao longo da vida amplia o reconhecimento dos saberes adquiridos para além das dimensões da vida profissional e educacional dos sujeitos aprendentes, abarcando todas as possibilidades de suas vivências educativas que resultem em aprendizagens significativas. Portanto, conceber a aprendizagem ao longo de toda vida é compreender a educação não apenas como instância de acesso ao conhecimento sistematizado, mas como expressão de conteúdos da vida mediados por outras formas de aprendizagem.

Esse conceito, que transcende a perspectiva teórica, vem sendo assumido por diversas experiências educativas, construídas nos espaços ocupados pelos movimentos sociais e populares, por meio de práticas educacionais não escolares e escolares. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm avançado, consideravelmente, na adoção de propostas pedagógicas em observância às necessidades educativas e de trabalho dos sujeitos das classes populares. Contudo, pelo que se constata, há pouca incidência dessas práticas na política pública da educação de jovens e adultos no Brasil. Com isso, permanecem distanciadas as perspectivas da alfabetização e da escolarização, que fazem com que permaneçam

⁶⁹ No Marco de Ação de Belém, o conceito de aprendizagem ao longo da via é assumido como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, que é abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 07).

dificuldades de ordem pedagógica no encaminhamento dos educandos egressos das experiências populares para a rede oficial de ensino.

O estudo do conceito de aprendizagem ao longo da vida, em níveis crescentes e atuais, apesar dessas reflexões, apresenta limites e possibilidades. Na análise das práticas e do legado da construção da Educação de Jovens e Adultos, como política pública de estado, constatamos que a aprendizagem ao longo da vida, embora se apresente como um conceito fundamental para o enfrentamento dos desafios inaugurados nesse campo de saber, mediante as demandas do Século XXI, não teve sua efetividade garantida para além de um objeto de estudo e um aporte conceitual.

Permanecem em aberto, portanto, as possibilidades inerentes à adoção do conceito da aprendizagem ao longo da vida para o reconhecimento dos saberes da prática, elaborados pelos sujeitos aprendentes em suas andanças pelo mundo, constituintes de sua bagagem cultural e, com isso, o estabelecimento de relações mais democráticas entre a sociedade e o conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nos dias de ontem e de hoje, histórias são contadas, novas cenas ocorridas, tantos lugares, quanta gente, tanta vida. Às vezes, não se ouve a voz do vento, nem mesmo o tempo se deixa contar, escapa pelos dedos. E os migrantes seguem em frente, em seu vai e vem da esperança, participantes, por vezes, ocultos no anonimato de seu cotidiano e das memórias.

É nesse sentido que o trabalho com a memória constitui-se um campo fértil, vasto de possibilidades. Contudo, essa tarefa, mesmo que fascinante, não deixa de ser complexa, sobretudo quando se assume o desafio de ser espectador e protagonista, interrogar e ser, ao mesmo tempo, participante do processo histórico em construção.

Nessa tentativa de, com os migrantes, exercitar a pergunta, na busca de constituir verdades, de apreender o todo, o real, cujos feitos já nos são dados em pedaços, considerando a seleção possível feita pelo próprio passado ou por nossa subjetividade, aprendemos muitas lições, recompomos nossas próprias memórias, nesse processo permanente de aperfeiçoamento pessoal e profissional, no firme compromisso de, como ser humano, ser sempre mais e melhor.

Assim, evidenciamos que este trabalho, além de favorecer a essa dupla perspectiva - profissional e intelectual – tem um crescimento pessoal, que firma nossas opções e compromissos com a construção de um mundo melhor, de “outra sociedade possível”. A produção deste trabalho de tese é fruto de nossas inserções nos terrenos da Educação Popular e de interrogações que ganham densidade a partir de nossa atuação como pesquisadora engajada no Serviço Pastoral do Migrante.

Assim, ao partilhar das histórias de vida, dos sonhos e das lutas dos migrantes e perceber que o fenômeno migratório resulta também da exclusão social, da falta de perspectivas, da miséria de muitos provocada pela acumulação e pela riqueza de poucos, não podemos deixar de refletir sobre o lugar que o conhecimento ocupa no processo de democratização das oportunidades e de acesso aos benefícios acumulados socialmente, direito e patrimônio de todos.

É preciso, no entanto, recordar que a construção de um trabalho de natureza científica, em qualquer dimensão e etapa formativa, constrói-se no esforço de equilibrar, adequadamente, o possível e o desejado, porque o conhecimento científico nunca está pronto, acabado, mas sua dimensão de provisoriedade encontra-se, permanentemente, passível de revisões, refutações e ampliações. Essa consciência nos motiva a apresentar algumas conclusões a que chegamos, a partir das reflexões esboçadas no decorrer do trabalho.

Aportando no ponto de chegada e retomando o leme de nossa partida, recordamos a rota de nossa pesquisa, através da qual buscamos analisar a vinculação entre os processos migratórios e a aquisição de saberes e aprendizados contribuintes para a (re) construção das visões de mundo dos migrantes. Além disso, propusemo-nos a refletir sobre os processos que fecundam as relações de saber, as experiências de vida dos sujeitos pouco ou não escolarizados, com a intenção de fortalecer o debate sobre a questão da aprendizagem ao longo da vida, com vistas a ampliar os alcances dos estudos em Educação Popular.

Mediante essas reflexões, assumimos a hipótese de que os processos migratórios contribuem para a aquisição, a incorporação e/ou a (re) significação de saberes resultantes das aprendizagens e experiências de vida acumuladas pelos migrantes em seu vai e vem pelo Nordeste brasileiro. Nossa tese é de que a migração, apesar de ser uma categoria desafiadora aos estudiosos e militantes da causa, ao possibilitar a inserção dos sujeitos migrantes em novas e diferentes realidades, oportuniza a esses mesmos sujeitos aprendizagens e saberes, cujas marcas alargam oportunidades de um melhor existir em horizontes de incertezas.

Para além da dimensão valorativa da migração, buscamos ouvir as vozes dos migrantes e compreender, a partir deles, os elementos que acentuam e o que resulta desse processo de sobrevivência que nos permite abrir novas perspectivas para entender por onde passa o enfrentamento das desigualdades sociais que ainda persistem em nosso país, como, por exemplo, o analfabetismo adulto como uma de suas expressões.

Consideramos os rastros no chão da experiência da Pastoral do Migrante, que tem contribuído de forma significativa para que se compreendam

as expressões da questão migratória no Brasil, especialmente no Nordeste brasileiro. Todavia, ressaltamos que não há, sempre, coincidência entre o trabalho pensante realizado pelo SPM NE e a leitura instituída pelos migrantes acerca do fenômeno migratório. Esclarecemos, ainda, que, apesar de essas questões terem nos perseguido durante todo o trajeto da pesquisa, requisitam uma investigação mais detida que pode compor as bases de futuras análises que tomem o SPM NE como objeto de estudo na singularidade de sua existência.

Mas o que nos toca contar nesse momento de síntese? Que relevos podem ser dados como contornos às questões emergenciais abordadas na pesquisa? Que implicações têm e tiveram os fluxos migratórios na trajetória pessoal, profissional e de vida desses migrantes? Quais aspectos são apontados pelos sujeitos migrantes, em seus processos de aprendizagem ao longo da vida, que podem contribuir para a adoção de pedagogias alternativas identificadas nos saberes do educandos jovens e adultos?

Ao mesmo tempo em que abordamos teoricamente a categoria da migração, incursionamos uma leitura sobre a questão migratória no Brasil, com atenção especial para as migrações interna, temporária e de retorno. Nessa etapa, foi de grande valia a produção de ensaios, artigos, relatórios, documentários e vídeos produzidos tanto pela Pastoral do Migrante quanto por estudiosos que têm se ocupado de investigar o fenômeno migratório.

A partir desse esforço, constatamos, em um duplo movimento, a importância e a atualidade da questão migratória. A migração remete a fluxos constantes, com movimentos descontínuos que marcam as etapas da existência humana. No esforço de apreender as principais teorias estruturantes do conceito de migração, nos últimos anos, identificamos que há uma mudança no foco das análises, incluindo o trabalho desta tese, quando ganha importância o sujeito migrante, em sua capacidade de circular, criar, construir e apropriar-se dos espaços, produzindo territórios e identidades sociais⁷⁰.

Nesse sentido, afirmamos que a migração desses sujeitos errantes está relacionada a uma série de elementos intervenientes e, por vezes, articulados, que a provocam: a) as práticas migratórias representam a possibilidade de

⁷⁰Menezes, 2011.

acesso ao mercado de trabalho (ainda que informal, precário, e, por vezes, degradante), para garantir, em condições mínimas, as necessidades de sobrevivência dos migrantes e de seus familiares; b) os laços de solidariedade, alimentados pelas redes sociais de parentescos, de amizade e de vizinhança, permitem que esses migrantes trabalhadores ampliem as possibilidades de trabalho e as distâncias percorridas em busca de trabalho e de melhores condições de vida; c) a ausência da escolarização formal reforça as dificuldades de acesso e de conquista a outros bens e a serviços, cuja negação de direitos provoca a fragilização de sua condição de migrante.

Contudo, apesar da complexidade dessas questões, é preciso reconsiderar a questão-chave proposta por Martins (1988) na instituição da migração como problema. Consideramos que esta tese, em sua relação com o SMP NE, promove uma aprendizagem mútua. Primeiro, ao sistematizar a história em curso dessa pastoral social, pode confrontar seus feitos, as opções realizadas com as elaborações que os sujeitos aqui apresentados fazem, em seus enfoques e contornos. Segundo, por constituir um olhar mais aberto, de certo modo, mais positivo da migração, não apenas como um fenômeno que precisa ser combatido. Reconhecer que, nesses processos, por meio de um balanço geral entre perdas e danos, pode haver ganhos que resultem em aprendizagens. Talvez, tudo isso possa contribuir para vislumbrar os limites e os alcances do fazer pastoral que a sustenta. A partir daí, questionar e ser questionada para abrir novos caminhos, eleger outras prioridades e definir novas ações.

Na análise das entrevistas, evidenciamos que os processos migratórios contribuíram para que os imigrantes adquirissem aprendizagens significativas e diversificadas, apesar das dores e dos sofrimentos que tiveram que enfrentar. Suas andanças e as vivências de oportunidades cavadas nos espaços de trabalho e de realização de tarefas laborais repercutiram nas suas buscas de aprendizagem. Muitos desses sujeitos, lançando mão da curiosidade como recurso para a aquisição de novos saberes, profissionalizaram-se e desenvolveram um perfil de trabalhadores dinâmicos, versáteis e de ações criativas para a superação das adversidades encontradas, principalmente por apresentarem um domínio precário da leitura e da escrita. Aprender a fazer de tudo um pouco, aprender pelo fazer, pela disposição de observar e aprender

por iniciativa própria é um legado considerável para qualquer discussão sobre aprendizagem ao longo da vida. No entanto, cabe bem a pergunta: Como essas reflexões podem contribuir para edificar um novo lugar de aprendizagem escolar? Como a escola, em seus processos educativos, pela mediação dos saberes trazidos na bagagem cultural de educandos (as) e educadores (as), pode construir uma didática escolar na qual o sujeito aprendente participe do fazer didático-pedagógico em prol de seu crescimento pessoal? Permanece o desafio!

Entendemos que, para esses sujeitos, “portadores da migração”, a aprendizagem significativa acontece quando, apesar das grandes dificuldades que se apresentam de forma insistente, cotidianamente, por meio de fatos que poderiam levar-lhes a uma pura dispersão, eles se mantêm de pé e procuram aprender, fazendo. Para Gonçalves (2010), a noção de “corpos conscientes” em Freire pode nos ajudar a compreender as bases dessa relação, pois, se o educador, ao invés de construir e partilhar o método retém-no, nega o próprio educando (a) que, por si só, já é método. Assim, é preciso compreender os processos de aquisição de saberes por que passam os migrantes em suas elaborações e descobertas, de modo a considerá-los nas propostas que, comprometidas com as aprendizagens ao longo da vida, possibilitem a reorganização adequada dos processos didáticos frente ao tempo e às condições de aprendizagem desses sujeitos.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, que ainda não superou a marca dos altos índices de analfabetismo escolar, principalmente na Região Nordeste, vem ganhando espaço a partir da promulgação da Lei 9.394/96, que lhe confere registro de modalidade de ensino da Educação Básica, bem como da homologação do Parecer CEB nº 11/2000. Contudo, mesmo considerando os avanços no campo da legislação, impulsionados pela presença reivindicatória e propositiva dos movimentos sociais, populares e de militantes que atuam nesse campo de saber, a EJA segue com o desafio de se consolidar como política pública.

Consideramos, pois, que a sociedade da informação torna a aprendizagem ao longo da vida um imperativo de sobrevivência e traz para a educação e para a escola o desafio de, mais do que favorecer a simples conferência de informações acumuladas, abrir-se e avaliar-se nas experiências

de aprendizagem, fomentando as competências para se continuar aprendendo pela vida inteira.

Como os migrantes demonstraram, muitas vezes, em muitos campos, tornou-se decisivo saber para descobrir caminhos que por meio dos quais pudessem atingir conhecimentos pertinentes aos alvos que desejavam ou precisavam alcançar. Tudo isso renova estas questões: Que mecanismos acionam os sujeitos das classes populares, no caso, os migrantes, para que aprendam fora dos comandos da escola? Que didática é competente para incorporar processos de aprendizagem pouco dirigidos, ocorridos em territórios próprios da dispersão? Essas e outras questões podem se reverter em propostas de estudos e investigações que tomem os dados coletados e as reflexões postas nesta pesquisa como um caminho.

Assim, através da (re) composição de elementos de suas memórias, os sujeitos participantes de nossa pesquisa muito nos ensinaram a viver uma vida de simplicidade, de superação contínua de dificuldades extremadas, transformando-as em oportunidade, a manter uma disposição hercúlea para o trabalho, ainda que esse resulte de propostas novas, desafiadoras e temporárias, a realizar tarefas e mandos que muitos avaliariam como impossíveis, devido à sua pouca escolarização, o que evidencia a capacidade relacional cultivada por esses migrantes. Em diversas situações que descrevem as dificuldades enfrentadas, revelam fatos que não podem ser traduzidos como subserviências, mas que se deve a enfrentamentos criativos e estratégicos organizados como astúcia na relação entre a caça e o caçador.

Em seus relatos, os migrantes sujeitos da pesquisa, à medida que procedia à “recuperação do vivido, conforme concebido por quem viveu⁷¹”, levavam-nos a observar que a migração abre caminhos, reaviva a esperança de dias melhores e inaugura estratégias de sair dos laços certos de opressão, criando mecanismos de resistência, apesar do medo e da incerteza aí presentes. Tenta-se, então, definir táticas assertivas, cujas práticas e gestos representam as astúcias dos fracos no enfrentamento da ordem estabelecida pelo forte.

⁷¹ Alberti, 2004.

Essas reflexões despontam para uma percepção operada pelos migrantes, de um modo de conviver bastante promissor. Em suas sociabilidades, eles mostram que é possível viver com sobriedade e liberdade. Também não é preciso muito, desde que seja com liberdade. Têm-se, aí, matrizes antigas de um modo de viver que essa terra acalentou. Isso é o que se desenha para o futuro do planeta e para nós todos. Os migrantes, em suas descobertas, aprenderam a ter Deus como guia de suas vidas, que os anima e os fortalece em cada tropeço e os ensina a resistir e não desistir, mesmo em cenários obscuros, e quando as coisas pareciam inatingíveis. Os migrantes, quando de posse de uma visão de conjunto de sua caminhada, fazem valer a intenção da semente! Aí a Pastoral do Migrante, independentemente do que disser e fizer, diz presente, pois “é parte do vai e vem da esperança”.

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AYDOS, Mariana Recena. *Migração forçada: uma abordagem conceitual a partir do caso dos imigrantes angolanos no Brasil*. IV Encontro Nacional sobre Migrações. Belo Horizonte: mimeo, 2009.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourino. *Nas terras do “Deus-dará”*: nordestinos e suas redes sociais em São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro. Zahar, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber Editora, 2000.

BEZERRA, Aída (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA JÚNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In: MARTINS, Karla Patrícia Holanda (Org.). *Profetas da chuva*. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006.

BISON, Wanderlucé Pessoa. A volta por cima: mulheres migrantes entre o Vale do Jequitinhonha e São Paulo. In: *CEM - Cadernos de Migração – 6*. São Paulo: CEM, 1999, 50 p.

BISON, Wanderlucé Pessoa. *A volta por cima: mulheres migrantes entre o Vale do Jequitinhonha e São Paulo*. Universidade de São Paulo, 1995. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

BOFF, Clodovis; BOFF, Leonardo. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOFF, Leonardo. *Teologia do cativo e da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. *O caminhar da Igreja com os oprimidos: do vale das lágrimas à terra prometida*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2002, nº19.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T.A. Queiróz, 1979.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. *Imigração e família em Minas Gerais no final do Séc. XIX*. Minas Gerais: RBH, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_His_ST4_Botelho_texto.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante* (Org.). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O que é Educação Popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. UNESCO. *CONFINTEA VI: Marco de Belém*. Brasília: MEC/ SECAD / UNESCO, 2010.

BRENNAND, Edna Gusmão. *O labirinto da Educação Popular* (Org.). João Pessoa: Universitária / UFPB, 2003.

CAMARANO, Ana A.; BELTRÃO, Kaizô I. Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade desse século. In: CSEM - Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios. *Convivendo com o diferente*. Brasília, CSEM, 1999, p. 49-75.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas cidades, 1971.

CEM. *Travessia – Revista do Migrante: Redes*. Ano XIV. nº 40, maio-agosto, 2001.

_____. *Travessia – Revista do Migrante: Educação*. Ano V, nº 12, Janeiro-Abril, 1992.

_____. *Migrações no Brasil – o peregrinar de um povo sem terra*. São Paulo, CEM/ Paulinas, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLEMENTE, Maria Luzia. *Um pensamento, uma lembrança: a mulher migrante nordestina na dinâmica de seu grupo familiar – um estudo sócio-histórico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (Dissertação em História)

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

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

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Revista Perspectiva*, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Educação Popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.

CNBB. *Quem somos: caridade, justiça e paz*. Novembro de 2011. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/site/comissoes-episcopais/caridade-justica-e-paz/2818>. Acesso em: 25 de Novembro de 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Educação Popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA, José Marcos Pinto da & BAENINGER, Rosana. A Migração nos Estados Brasileiros no período recente: principais tendências e mudanças. In: HOGAN, Daniel Joseph (Org.). *Migração e ambiente em São Paulo: aspectos relevantes da dinâmica recente*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2000.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 9.ed. São Paulo: Cortez ; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 2004.

DORNELAS, Marco Sidnei. Migração de retorno: o que é isso? In: *Travessia*. Revista do Migrante, V. 08, n. 22, maio/agosto de 1995, p. 5-7.

ESPADA LIMA, Henrique. *A Micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2006.

FARENA, Maritza Natalia Ferretti Cisneros. *Direitos humanos dos migrantes: ordem jurídica internacional e brasileira*. Curitiba: Juruá, 2012.

FÁVERO, Osmar. (Org.) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERREIRA, Assuero. *A aventura da sobrevivência: as migrações internas numa região periférica*. Fortaleza: mimeo, 1984.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cézar de. *Da micro-história à história das idéias*. São Paulo: Cortez: USF-IFNA, 1999.

FROCHTENGARTEN, Fernando. *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus, 2009.

GADOTTI, Moacir. Apresentação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

GAUDEMAR, Jean Paul de. *Mobilidade do trabalho e acumulação do capital*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia da Letras, 1989.

_____. *Mitos, Emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Gerusa de Mendonça. *A experiência do vazio: significado da educação para migrantes de retorno em Pernambuco*. Recife: FUNDAJ, Editora Massagrana, 1998.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). *Paradigma indiciário: diálogo aberto na Educação Popular*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2009.

_____. Conhecimento do mundo como sabedoria de vida na cultura popular: horizontes a partir da contribuição de Paulo Freire. In: LUCENA, Ricardo de Figueiredo; SOARES, Swamy de Paula Lima; CARLOS, Erenildo João (Orgs.). *Temas contemporâneos em Educação*. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2009.

_____. *Formas inventivas de transitar pelo mundo: uma contribuição dos saberes e práticas populares no Brasil*. São Leopoldo, RS: mimeo, 2011.

_____. *A educação de Jovens e adultos e os saberes reservados ao silêncio*. João Pessoa: mimeo, 2013.

GONÇALVES, Alfredo José. Migrações no Brasil. In: CADERNOS CEAS – CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. *Migrações no mundo, na América Latina, no Brasil, no Nordeste*. Salvador: CEAS, Novembro/Dezembro de 2004, nº 214, p. 61-74.

_____. *O que é Pastoral Social?* Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1990.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice-Revista dos Tribunais, 1992.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Universitária UFPB, 1996.

IEA/USP. *Dossiê Migrações*. Vol. 20, nº. 57. São Paulo: IEA, 2006.

IBGE. *Contagem da população*. Vol. 2. IBGE, 1996.

IBGE. *Censo Demográfico (2000)*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_brasil.shtm. Acesso em 29.10.2011

IBGE. *Censo Demográfico (2010)*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

IPEA. *Comunicado do Ipea nº 61*. Agosto de 2010. Disponível através da internet em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100817_comunicadoipea61.pdf. Acesso em 30.10.2011

IPM. *Alfabetismo Funcional: o que é o INAF?* Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em 05 de Janeiro de 2012.

IRELAND, Timothy Dennis. *De Hamburgo a Bangcoc: a V CONFITEA revisitada*. São Paulo: USP / Faculdade de Educação, 2003.

KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 2006,8/9, pp.16-22.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Uma contribuição da História para a História da Educação. In: *Revista Em aberto*. Brasília. N.º 47. Jul - Set . 1990, p. 38-35.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. N.º 64. Campinas, v. 19, set. 1998, pp. 13-49.

MARTINE, George. *As migrações repetidas e a busca da sobrevivência: padrões brasileiros*. Relatório Técnico nº 52. São Paulo: mimeo, 1995.

_____. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. In: UGI/USP. HEIDEMANN, Heinz Dieter; SILVA, Sidney Antônio da. (Orgs.). *Coletânea de textos - Simpósio Internacional Migração: nação, lugar e dinâmica territoriais*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007, p 45-56.

MARTINS, José de Souza. Por uma Pedagogia dos inocentes. In: *Revista de Sociologia da USP, Tempo Social*. V. 13, no/2001. São Paulo, SP: USP, FFLCH, 1989a.

_____. Migrações temporárias: problema para quem? In: *Travessia*. São Paulo: CEM, 1988, p. 5-8.

_____. *Caminhada no chão da noite*. Emancipação política e libertação dos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989b.

_____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAZZOTTI, Alda J. Alves, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1998. 203 p.

MEC/UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 2004.

MEDEIROS, Rondinelly Gomes. Reviravoltas no grande sertão. In: SEZYSHTA, Arivaldo José. *In: Cáritas Brasileira Regional NE2. Raízes: sistematizando experiências*. João Pessoa: Artcor, 2010, p. 26-27.

MENEZES, Marilda. *Migrações e mobilidades: teorias, tipologias e conceitos*. I Seminário Migrações e Cultura Migrações: implicações passadas, presentes e futuras, Marília, 26, 27, 28 e 29 de setembro de 2011.

_____. *Da Paraíba para São Paulo, de São Paulo para a Paraíba: migração, família e reprodução da força de trabalho*. UFCG, 1985 (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

_____. *Histórias de migrantes*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Redes e enredos, nas trilhas dos migrantes: um estudo de famílias de camponeses migrantes*. Rio de Janeiro: Relumê Dumará; João Pessoa-PB: UFPB, 2002.

_____. Migrations Patterns of Paraíba Peasants. In: *Latin American Perspectives*, Issue 135, v.31 n.2 March 2004a, p. 112-134.

_____. Construindo narrativas orais: interações sociais no trabalho de campo. In: *Cadernos de Campo*. Revista dos Alunos de Pós-graduação em Antropologia Social da USP. Ano 13. n.12, 2004b, p.57-69

_____. Jovens rurais da Paraíba: migrações para as usinas de São Paulo. In: *Prepared for delivery at the 2009 Congress of the Latin American Studies Association*. Rio de Janeiro, Brazil, June, 11-14, 2009.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

MONDIN, B. *Os teólogos da libertação*. São Paulo: Paulinas, 1980.

MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes; TARGINO, Ivan. Migração e trabalho na construção civil. *Anais do V Encontro Nacional Sobre Migrações*. 2005. Disponível em: http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=562&nivel=3. Acesso em 20.05.2012

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. *Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

MORENO OLMEDO, Alejandro. *El aro y la trama*. Episteme, modernidad y pueblo. Chile: Convivium Press, Incorporated, 2008.

MOURA, Hélio A. de. (Org.) *Migração interna*: textos selecionados. Fortaleza: BNB, Tomo I, 1980.

NASSER, Ana Cristina Arantes; DORNELAS, Sidnei Marco. *Pastoral do Migrante*: relações e mediações. São Paulo: Loyola; CEM, 2008.

NUNES, M. de O.; TRAD, Leny Bonfim; et al. *O agente comunitário de saúde*: construção de identidade desse personagem híbrido e polifônico. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, nov/dez, 2002.

OIM. **Glosario sobre migración**: derecho internacional sobre migración, n. 7. Ginebra: OIM, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, José Carlos Alves. *A migração internacional de jovens rurais do Vale do Jequitinhonha e a (des)reestruturação do seu lugar de origem*. São Paulo: UNICAMP, 2012. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais).

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Geo-grafías*: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidade. México: Ed. Siglo XXI, 2001.

_____. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECEÑA, Ana Esther. (Coord.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

PÓVOA-NETO, Helion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. *Experimental*, nº 2, março de 1997, p. 11-24.

_____. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. In: UGI/USP. HEIDEMANN, Heinz Dieter; SILVA, Sidney Antônio da. (Orgs.). *Coletânea de textos - Simpósio Internacional Migração*: nação, lugar e dinâmica territoriais. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007, p 45-56.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 2008.

QUINTELA, Antón Corbacho; COSTA, Alexandre Ferreira Costa. Uma conferência relativamente fracassada: I Conferência Brasileira de Imigração e Colonização. In: **Revista UFG** / Julho 2011 / Ano XIII nº 10215, p. 215-225.

RECH, Daniel. A longa caminhada em busca de direitos. In: CEAS. CADERNOS CEAS – CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. *Migrações no mundo, na América Latina, no Brasil, no Nordeste*. Salvador: CEAS, Novembro/Dezembro de 2003, nº 214, p.43-50.

REZENDE, Maria Valéria. *Vasto mundo*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. [online]. dez. 1999, v. 20, n. 68. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de Agosto de 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. *Boletim INAF*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/.../vera_masagao_ribeiro_analf_alfa_func.pdf>.
Acesso em: 15 de novembro de 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de. *Educação Popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2008.

ROSENFELD, E. The american social scientist in Israel; a case study in role conflict. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 28, 563-571, 1958.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Experiências e lutas dos trabalhadores em São Paulo – 1970 a 1980. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando o debate). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 111-122.

SALIM, Celso Amorim. Migração: o fato e a controvérsia teórica. In: ABEP (Org.). *Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, v. 3. Campinas: ABEP, 1992, p. 119-144.

SANTOS, Boaventura de. 6. ed. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Patrícia F. da Costa. *Programa Brasil alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano*. - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. (Dissertação Mestrado em Educação)

SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada*. Petrópolis. Vozes, 2007.

SCARPIN, Paula. Baraquio Bama vale nota 10: o duro esforço do brasileiro para chegar às franjas do conhecimento. *Piauí*, nº 56, Maio de 2011. Pp. 34-37.

SEADE. *São Paulo em perspectiva*. Volume 19, nº 04 – ou/dez. 2005 (SEADE). Movimentos migratórios nas metrópoles.

SELLTIZ, Claire; et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Edusp, 1987.

SEZYSHTA, Arivaldo José. Migração Nordestina: a contínua saga de um povo. In: CEAS - CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. *Cadernos do CEAS: Migrações no mundo, na América Latina, no Brasil e no Nordeste*. Salvador: CEAS, Novembro/Dezembro de 2003, nº 214, p. 35-42.

SEZYSHTA, Arivaldo José; Cáritas Brasileira Regional NE2. *Raízes: sistematizando experiências*. João Pessoa: Artcor, 2010.

SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de; MAGALHÃES, André Matos; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. *Uma análise da migração de retorno no Brasil: perfil do migrante de retorno, a partir do Censo de 2000*. Pernambuco, 2006.

SILVA, Alexandre Tavares Magno da. Tornando prática de pesquisa na educação um trabalho cooperativo e solidário. SILVA, Alexandre Tavares Magno da; GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). *Paradigma Indiciário: diálogo aberto na Educação Popular*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2009, p. 06-09.

SILVA, José Roberval freire da. *Migrantes de Canudos em São Paulo: a reelaboração da memória num contexto de discriminação*. PUC/SP, 2000. (Dissertação em Ciências Sociais)

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *Errantes do fim do século*. São Paulo: UNESP, 1999.

SILVA, Verônica Pessoa da. & SEZYHSTA, Arivaldo José. Migrantes da construção civil em João Pessoa. In: CEM. *Travessia – Revista do Migrante*. Redes. Ano XIV. Nº 40, Maio-Agosto/2001, p. 38-41.

SILVA, Verônica Pessoa da. *Histórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do MOBREAL Nacional ao MOBREAL na Paraíba*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001. (Dissertação Mestrado em Educação)

SILVA, Verônica Pessoa da. *A construção do diagnóstico de EJA para a Região Nordeste – Relatório Final*. Salvador: mimeo, 2008.

SILVA, Sidney Antônio da. Estigma e Mobilidade. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo, p. 111 - 120, 15 set. 1999.

_____. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Paulinas, 1997.

SPM. *Serviço Pastoral do Migrante: vinte anos a caminho (1985 – 2005)*. São Paulo: Gráfica CCJ, 2005.

_____. *Vai e vem*: Boletim das Migrações. Nº 72, março/1984.

_____. *Vai e vem*: Boletim das Migrações. Nº 14, agosto/dezembro de 2009.

SPM. *Vinte anos a caminho: 1985 – 2005*. São Paulo: Gráfica CCJ, 2005.

SPM. *Livro do Tombo da Paróquia São Francisco de Assis: 1994 – 2004*. João Pessoa: mimeo, 1994-2004.

SPM NE. *Projetos Temporários*. João Pessoa: mimeo, 2009a.

_____. *Projeto Preservar e Produzir*. João Pessoa: mimeo, 2007.

_____. 14ª Romaria do Migrante, 2009b. Disponível em <http://spmnordeste.blogspot.com>. Acesso em 25/01/2012.

_____. *Projeto Uruçu – meliponicultura e desenvolvimento sustentável*. João Pessoa: mimeo, 2010.

SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: *Economia Política da Urbanização*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, 2003.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

_____. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr de 2012, pp. 185-198.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos: *resumo executivo - Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191054por.pdf>. Acesso em: 10 de Julho de 2012.

UNESCO. MEC. BRASIL. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: MEC, UNESCO, 2010.

VAINER, Carlos Bernardo. A violência como fator migratório - silêncios teóricos e evidências históricas. *Travessia – Revista do Migrante*, ano IX, nº 25, CEM, mai-ago, 1996, p. 5-9.

VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (Orgs.). *A cultura do povo*. 4. ed. São Paulo: Cultura Popular, 1988.

VARGAS, Sônia. Migração, diversidade cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Revista Educação e Realidade*. V. 28, n. 01. Jan-Jul de 2003. pp. 113-131

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAMBERLAM, Jurandir. *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:

Migrações. 2001. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/contet/aplicacao/eventos/forumbnb2006/docs/umaanalisiedamigracao.pdf>. Acesso em 20.06.2001.

Pastorais Sociais. 2001. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br>. Acesso em 12 de novembro de 2011.

Convivência com o Semiárido. 2012. Disponível em: www.asabrasil.org.br. Acesso em 22 de janeiro de 2012.

FONTES ORAIS:

- 1) FERREIRA, Maria Darc. *Maria Darc Ferreira*. Entrevista realizada em fevereiro de 2010. (Aparecida, PB).
- 2) SILVA, Antônio Justino da. *Antonio Justino da Silva*. Entrevista realizada em maio de 2011. (Ingá, PB)
- 3) SEZYSHTA, Arivaldo José. *Arivaldo José Sezyshta*. Entrevista realizada em abril de 2011. (João Pessoa, PB)
- 4) SANTIAGO, Manoel. *Manoel Santiago*. Entrevista realizada em julho de 2012. (João Pessoa, PB)
- 5) SANTOS, Aurelito dos. *Aurelito dos Santos* (Baiano). Entrevista realizada em Julho de 2012. (Jacumã, PB)

- 6) GONÇALVES, Alfredo José. *Alfredo José Gonçalves*. Diálogos sobre a questão migratória e o SPM como tema de pesquisa. Junho de 2011. (São Paulo, SP)
- 7) GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *Luiz Gonzaga Gonçalves* – Diálogos e orientações sobre os saberes dos sujeitos das classes populares. (De 2011 – 2013 – João Pessoa, PB).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista aplicada na coleta de dados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS MIGRANTES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Qual o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Onde você nasceu?
- Em que local ou comunidade mora atualmente?
- Que tipo de trabalho ou atividade profissional você aprendeu a fazer?
Onde e como conseguiu aprender cada um deles?
- Já teve passagem pela escola? Há quanto tempo? Como Foi?
- Dá mais certo migrar para conseguir trabalho na cidade ou no campo?

2. VIVÊNCIA E SABERES A PARTIR DA MIGRAÇÃO

- Você conhece pessoas próximas que já migraram para outros lugares?
- Que necessidades o/a levaram a migrar?
- O que o levou a migrar? Com quantos anos começou a migrar?
- Seus pais ou avós já migraram?
- Que lembrança(s) tem da(s) migração(ões)?
- O que faz uma migração dar certo ou não?
- Que consequência trouxe a migração para você?
- Qual(is) a(s) marca(s) que a migração deixou na sua vida?

- Em primeiro lugar, uma pessoa quando decide pela migração, o que ela espera alcançar?
- O que aprendeu com a migração? (Lições e Saberes)

3. MEDIAÇÕES E CONQUISTAS NOS CAMINHOS MIGRATÓRIOS

- Como se deu a decisão de migrar?
- Que aliados teve na experiência de migração?
- Como são definidos os destinos da migração? Há presença das redes de solidariedade e apoio?
- O que conquistou com a migração?
- O que perdeu com a migração?
- Para uma migração dar certo o que é preciso acontecer?
- Outras coisas não perguntadas que gostaria de falar da experiência de migração.

4. MAPA E CONCEPÇÃO DE MIGRAÇÃO

- Qual(is) o(s) tipo(s) de migração se evidencia nos relatos? (Perspectiva Conceitual)
- Qual(is) os destino(s) mais frequentes da migração?
- Qual(is) o(s) motivo(s) mais comuns para a migração?
- Que perdas são acentuadas nos processo(s) vivido(s)?
- Que notícia(s) tem das migrações de hoje?

João Pessoa, Junho de 2010.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTRADO

Você está sendo convidado (a) à participar, na condição de entrevistado(a), da pesquisa **O vai e vem da esperança: saberes e acúmulos gestados nos processos migratórios no Nordeste brasileiro**. Você foi selecionado (a) por ser migrante e participar dos Programas/Projetos do SPM NE – Serviço Pastoral do Migrante no Nordeste.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo para você, nem na sua relação com a pesquisadora ou mesmo com as instituições participantes da pesquisa.

O objetivo deste estudo, entre outros, é o de: “Analisar a vinculação entre os processos migratórios ocorridos no Nordeste brasileiro, especialmente no estado da Paraíba e a aquisição de saberes contribuintes para a (re) construção das visões de mundo dos migrantes”.

Sua participação nesta pesquisa consiste em fornecer informações sobre sua experiência de migrante e os saberes adquiridos neste processo.

As informações obtidas, através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguraremos o sigilo sobre sua identificação, atribuindo-lhe um nome diferente do seu.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP, podendo esclarecer dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento que desejar.

Local, data e assinatura da pesquisadora.

Verônica Pessoa da Silva. Aluna do Curso de Doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

Endereço Institucional: Endereço: Cidade Universitária, CEP: 58051-900 - João Pessoa/PB.
Telefone: (83) 32167200 / 3216-7140.

Endereço Residencial: R. Tab. José Ramalho Leite, 1234 Ap. 406 Ed. Garoto – CEP: 58045-230 - João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3226-5335 / 8811-3034 / 9970-1832

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – CCS: Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS (83) 3216 7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com Horário de Funcionamento: 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min horas - Coordenadora: Prof. Dra. Eliane Marques Duarte de Sousa

Local, data e assinatura do (a) entrevistado (a).

ANEXOS

ANEXO A – Fotos representativas das ações e atividades do SPM NE no período de 2010 a 2012.



Foto 01:

Abertura do Coletivo Nacional de Formação - 03/12/12 - João Pessoa – PB
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima).



Foto 02:

III Seminário Regional de Combate ao Trabalho Escravo e Degradante - 31/08/12 -
Recife – PE
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima).



Foto 03:
Formação da Equipe do SPM NE - outubro/12 - Conde – PB
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima).



Foto 04:
Construção de Cisterna para captação de água de chuva - Programa de Formação e
Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido - dezembro/12 - Ingá - PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 05:

Formação das Famílias em Gerenciamento de Recursos Hídricos - Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido – Comunidade Pontina / Ingá (PB) Outubro/12.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 06:

Encontro de Formação - Juventude e Migração - setembro/12 - Cabedelo – PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 07:
Romeiros chegando à 17ª Romaria do Migrante - 11/11/12 - Fagundes – PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 08:
Caminhada na 17ª Romaria do Migrante - 11/11/12 - Fagundes – PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 09:
Trabalho em Mutirão - Construção da sede da Associação dos Trabalhadores Rurais -
Comunidade Uruçu - Gurinhém – PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)



Foto 10:
Intercâmbio de Formação - dezembro/12 - Comunidade Quilombola Pedra d'Água –
Ingá/PB.
Arquivo – SPM NE (Darcy Lima)

ANEXO B – Diagrama Tipologias da Migração, abordadas na Tese.

MIGRAÇÕES INTERNAS NO BRASIL



Fonte: Produzido pela autora - SILVA, 2012.

CONSTITUINTES DA MEMÓRIA:



Fonte: Inspirado em: ALBERTI, 2002, p. 16.

ANEXO D – Folder do SPM NE.



RESULTADOS

Esse trabalho de "convivência com o semi-árido" iniciou-se em novembro de 1999, depois da 3ª Semana Social Brasileira que reuniu as Pastorais Sociais em Lagoa Seca - PB, priorizando a questão da água para a ação junto às comunidades.

Motivada para contribuir na diminuição das causas da migração forçada, a Pastoral dos Migrantes buscou recursos junto à Igreja Católica (Fundo Nacional de Solidariedade, Província São Paulo da Congregação dos Missionários de São Carlos, Trócaire) e à sociedade civil (doações de pessoas particulares). As próprias famílias beneficiadas também contribuíram mensalmente, permitindo a continuidade do projeto. Até julho de 2004 foram 326 cisternas construídas, nos municípios paraibanos de Itatuba, Natuba, Salgado de São Félix, Cruz do Espírito Santo e Gurinhém. No estado de Alagoas o trabalho está sendo desenvolvido no município de Limoeiro de Anadias, na Comunidade Terra Nova. Estamos iniciando em outros dois municípios da Paraíba: Pedro Régis e Jacaraú. Brevemente estaremos atendendo também o município de Pilar-PB.

"Antes da chegada desse projeto das cisternas a nossa comunidade tinha uma vida de muito sofrimento, pois para termos água em casa tínhamos que esperar o carro-pipa que vinha de 8 em 8 dias. Hoje a nossa vida mudou muito, graças a Deus. Já foram feitas em nossa comunidade 23 cisternas, mas ainda tem muitas famílias que precisam. Por isso, pedimos a Deus que este projeto continue, para beneficiar a nossa população de baixa renda" (Maria de Fátima de Souza, 47 anos, Comunidade Mancos, Gurinhém - PB).

MELHORIAS

Algumas melhorias alcançadas com as cisternas e com a "convivência com o semi-árido":

- Acesso à água de qualidade;
- Diminuição da fome, da sede e das doenças do povo;
- Ajuda na fixação no campo e no combate à migração forçada;
- Diminuição da dependência em relação ao poder local;
- Credibilidade moral para cobrar do poder público políticas que sejam verdadeiramente públicas, a serviço dos pobres;
- Aumento da auto-estima, da dignidade, da cidadania criativa;
- Descoberta da capacidade própria de organização e de superação das dificuldades;
- Tempo disponível para outras atividades;
- Saber ser solidário com os outros através do trabalho em mutirão e da distribuição da água com quem não tem;
- Valorizar mais a água;
- Aprender a conviver com o semi-árido.

"Tem noites de lua clara que eu me sento em cima da cisterna e fico tão feliz por ter conseguido construir a minha. Eu pensava que nunca ia conseguir ter uma cisterna perto da minha casa, porque somos pobres. A gente carregava a água no jumento e ele não aguentava mais e nem nós. A gente saía de casa às 3h da manhã e chegava às 11. Saía para buscar água a 3 léguas daqui (18 km). Agora tudo mudou. A água está bem do nosso lado. Que maravilha!" (Antônio Alves de Araújo, 54 anos, Sítio Bolas, Itatuba-PB).

*** Para contribuir com esse projeto, entre em contato conosco.**

PASTORAL DOS MIGRANTES Reg NE2
R. Universitário Carlos Marcelo Pinto, 48 Torre
58040-350 João Pessoa - PB
Fone: 83-2431448
E-mail: asabranca13@openline.com.br
Apoio: TRÓCAIRE

Pastoral dos Migrantes

ASA BRANCA



"Era migrante e me acolheste"



PASTORAL DOS MIGRANTES Reg NE2



PASTORAL DOS MIGRANTES

A Pastoral dos Migrantes é um serviço da Igreja Católica. Faz parte das Pastorais Sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Atua em diversas frentes: latinos, urbanos, rurais, temporários, nômades, marítimos e refugiados.

No Regional Nordeste 2 a Pastoral dos Migrantes está presente, sobretudo, no estado da Paraíba, onde desenvolve diferentes atividades ligadas à recuperação da dignidade e dos direitos dos migrantes. Destacam-se as Romarias, os Festivais de Música e Poesia, as Semanas do Migrante, os Acampamentos Missionários, além do trabalho de visitas e acompanhamento aos trabalhadores da cana-de-açúcar, nos alojamentos. A Pastoral também está presente na construção civil, através da assessoria sobre os Movimentos Sociais junto ao Projeto Escola Zé Peão, que alfabetiza os trabalhadores-migrantes nos canteiros de obra.

A Pastoral dos Migrantes também apoia pequenos projetos junto às famílias migrantes, como o Grupo COARTE (Companheiras da Arte, em Itatuba e João Pessoa), Grupo de Capoeira Terra Brasil e Escolinha de Futebol "Marretinha".

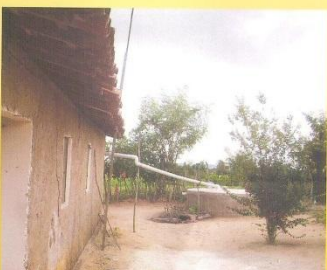
Além desses e outros trabalhos, a Pastoral dos Migrantes tem buscado apoiar a luta dos movimentos rurais pela Reforma Agrária e tem apostado na conscientização das comunidades rurais para a "convivência com o semi-árido", especialmente através da construção de cisternas de concreto, para armazenar água da chuva.

O QUE É O SEMI-ÁRIDO

É um pedaço do Brasil, que compreende uma extensão de quase 1 milhão de quilômetros quadrados, desde o Vale do Jequitinhonha e o norte dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo até o sertão dos estados nordestinos, onde chove de 500 a 700 mm por ano. Essa água simplesmente se perde, escorrendo livremente ou se acumulando em açudes e barreiros a céu aberto, tornando-se uma água imprópria para o consumo humano, responsável por doenças e mortes.

Recolher esta água em cisternas é a solução mais barata e mais viável que se possa ter. Construir uma cisterna que garanta água boa para toda a família, além da melhora na qualidade de vida, significa libertar-se da dependência dos maus políticos, que seguem fazendo da seca trampolim para vitórias eleitorais, pois um "carro-pipa" compra muitos votos. Uma conquista como a cisterna representa a recuperação da dignidade de homens e mulheres, animando-os para novas lutas e novas conquistas:

"Graças às cisternas nossas famílias estão satisfeitas porque na água boa tem a garantia da saúde de todos. Antes nós pegava água meio suja em barreiros, barragens, que não era de muito boa qualidade, ou água desalinizada, mas era muito longe. E muitas vezes tivemos que beber água salgada. Ainda existem mais famílias que precisam de uma cisterna. Estamos apenas começando e vamos conseguir muitas outras coisas" (José Augusto Irmão, 67 anos, Sítio Bolas, município de Itatuba - PB).





MUTIRÃO

A construção das cisternas é feita sob a coordenação da Pastoral dos Migrantes, em mutirão com as famílias beneficiadas. São grupos de 5 ou 10 famílias, sendo que cada família disponibiliza uma pessoa para o trabalho. A cada semana o grupo constrói uma nova cisterna, com capacidade para armazenar 15 mil litros d'água, suficiente para que uma família de 5 a 6 pessoas possa beber e cozinhar durante 6 meses. Durante esse tempo dificilmente não cairá alguma chuva, de forma que a cisterna sempre terá água.

Com esse sistema de mutirão, além de ter a cisterna, os beneficiados aprendem a construí-la, adquirindo uma nova profissão, muito útil na região do semi-árido.



"O trabalho em mutirão foi bom, foi uma maravilha, foi outra coisa boa porque o pessoal ficou unido, todo mundo honesto, todo mundo trabalhando muito, numa união que se vende. Todo mundo está muito satisfeito" (Antônio Maurício da Silva, 65 anos, Sítio Serra Velha, município de Itatuba).

Fonte: Arquivo do SPM NE.

ANEXO E – Folder do SPM Nacional.

Na celebração do Ano Jubilar, o SPM sente-se interpelado pelos desafios e potencialidades da migração.

Desafios:

1. **A migração forçada:** Ampliar a luta contra a migração forçada, provocada pelo modelo de desenvolvimento concentrador e ausência do poder público na implementação de políticas sociais.
2. **A questão urbana:** Denunciar todas as formas de preconceito e discriminação aos migrantes, a exploração do trabalho e a exclusão social.
3. **O agronegócio:** Denunciar a exploração dos trabalhadores, as mortes por esforço exaustivo, defender e apoiar a agricultura familiar em lugar do monocultivo de exportação praticado pelo agronegócio.
4. **A sustentabilidade institucional:** Garantir a execução de projetos através da participação coletiva e da auto-sustentação.
5. **A questão ambiental:** A questão Ambiental: Defender a preservação dos biomas, o desenvolvimento sustentável e solidário e a adoção de padrões energéticos limpos e renováveis. Combater modelos de desenvolvimento que provoquem desequilíbrios ambientais e produzem migrantes climáticos. Lutar para que esses migrantes tenham reconhecimento em seus países e na comunidade internacional.
6. **O Trabalho em redes:** Articular, ampliar e fortalecer a rede de atores sociais engajados na defesa dos migrantes, construir parcerias com organizações combativas e movimentos sociais.
7. **A questão de gênero:** Promover a igualdade de gênero para que as mulheres assumam seus espaços e dar visibilidade à feminização da migração.
8. **Juventude Migrante:** Valorizar o fortalecimento e protagonismo de novos atores sociais capazes de intervenção social, religiosa, política e cultural.

Potencialidades da Migração

1. A migração amplia a visão de mundo, agrega valores culturais e gera oportunidades de diálogo inter-religioso.
2. O permanente deslocamento de pessoas interpela à construção e ao reconhecimento da cidadania universal.
3. Os migrantes ultrapassam barreiras culturais, questionam fronteiras políticas e propiciam a constituição de novas identidades.

"Eu era migrante e vocês me acolheram"
(Mt 25, 35)

Federação Arquidiocese SPM



A N O



J U B I L A R



1985 - 2010

**25 Anos Rompendo Fronteiras
Com os Migrantes**

<http://spmigrantes.wordpress.com/>
Rua Caiambé, 126 - CEP 04264-060 - São Paulo - SP
Tel: (0XX11) 2063-7064
spm.nac@terra.com.br; spm.sp@terra.com.br

O **Serviço Pastoral dos Migrantes** é uma Pastoral Social que integra a Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, Justiça e Paz, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi fundado em 1985, fruto da Campanha da Fraternidade de 1980 que teve como lema "Para onde vais?"

Missão

Promover a igualdade social e garantir os direitos humanos, o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, o protagonismo, a acolhida solidária e a pluralidade cultural e religiosa dos migrantes e imigrantes, por meio da implementação de ações e do fortalecimento de redes de parceria.

"Acolham-se uns aos outros, como Cristo acolheu vocês."
(Rm 15, 7)

SPM - 25 Anos Rompendo Fronteiras Com os Migrantes

O **Serviço Pastoral dos Migrantes** atua com Imigrantes, Migrantes Temporários e Migrantes no Urbano.

1. **Imigrantes:**
Defesa da liberdade de ir e vir, construção da cidadania universal, respeito às diferenças, promoção dos direitos humanos, regularização da situação migratória e combate ao tráfico de seres humanos.
2. **Migrantes Temporários:**
Nas regiões de origem, atua no apoio às comunidades e associações e iniciativas de desenvolvimento sustentável e solidário, soberania alimentar, preservação das águas e lutas pela reforma agrária. Nas regiões de destino, acompanha os migrantes temporários na defesa dos direitos, luta por melhores condições de trabalho, moradia e transporte e denuncia situações de exploração e de trabalho degradante.
3. **Migrantes no Urbano:**
Defesa de uma reforma urbana popular, da convivência entre culturas e da religiosidade e lutas contra o preconceito, a discriminação aos migrantes e as violações de direitos.
4. **Semana do Migrante:**
Organizada em consonância com a Campanha da Fraternidade, promove a valorização da cultura e da religiosidade, mobilizando a sociedade, o poder público e as Igrejas para a acolhida aos migrantes e a defesa dos direitos de cidadania.



Marcha de migrantes no IV Fórum Social Mundial das Migrações - Quito/Ecuador - 12-10-2010



Mulheres migrantes no IV Fórum Social Mundial das Migrações - Quito/Ecuador - 12-10-2010



Migração de jovens do Vale do Jequitinhonha/MG, para o corte de cana-de-açúcar



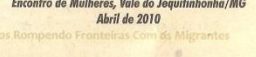
**Projeto PI-2: Uma terra Trabalhador cortador de cana - Guariba/SP
Dezembro de 2009 Junho de 2009**



**Encontro de Mulheres, Vale do Jequitinhonha/MG
Abril de 2010**



17º Encontro dos migrantes da Carinhonha/BA, em Sorocaba/SP - Dezembro de 2008



**Semana do Migrante - Terezina/PI
Junho de 2010**



**Semana do Migrante - Terezina/PI
Junho de 2010**

Fonte: Arquivo do SPM Nacional.

PRESERVAR E PRODUIR



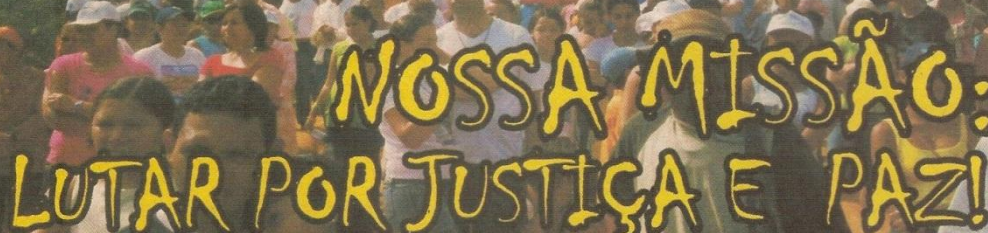
UMA POSSIBILIDADE REAL

Informativo do Serviço Pastoral dos Migrantes - SPM PB - Ano II - Dezembro de 2009

**DIREITOS
PARA TODOS!**

14th ROMARIA DO MIGRANTE

15 de Novembro de 2009
6h da manhã - Fagundes PB



**NOSSA MISSÃO:
LUTAR POR JUSTIÇA E PAZ!**

Realização



SPM

SPM NE
Societal Planning Method, New England
and Massachusetts, Inc.



Apolo:

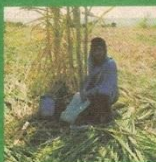
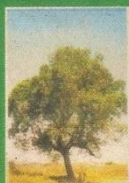
MISEREOR
• THE HILFEN •

| nesta edição |

| nesta edição |

| **nesta edição** |

P.D. UIM PÉ DE QUÊ?



P.D.

**NO COMBATE AO TRABALHO
ESCRAVO E DEGRADANTE**

P.P. PRESERVAR E PRODUIR

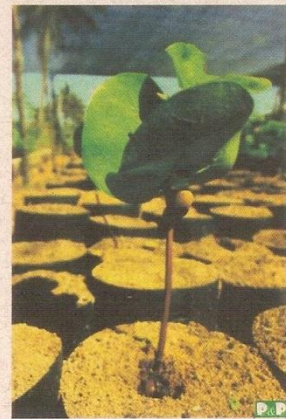
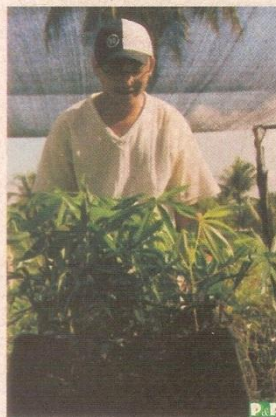
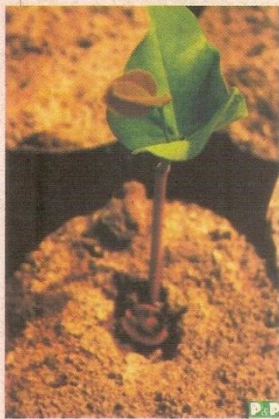
P. R.



MEMÓRIA VISUAL

PRESERVAR E PRODUZIR

UMA POSSIBILIDADE REAL



gtz



Ministério do
Meio Ambiente

