

Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás

Jadir de Moraes Pessoa

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás

Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

Tudo o que eu aprendi no Magistério hoje está contribuindo para que o Setor de Educação do Ceará se qualifique e a gente avance pra fazer a Reforma Agrária, também na educação.

Maria de Jesus, concluinte do curso de Magistério do MST (Caldart, 1997, p. 70).

De quem se fala

A história da educação no Brasil comprova, dentre outras, uma dupla realidade, marcadamente desfavorável aos sujeitos sociais do mundo rural. Primeiro, a centralidade da escola. É uma história na qual o que aparece é a estrutura e a função da escola, é a situação do ensino do ponto de vista institucional, é o rendimento escolar etc. (Martins, 1975, p. 83). Segundo, é a história de uma escola urbana, como acrescenta Martins (*idem*, p. 101): “Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista”. Nesse sentido,

diz também Maria Julieta Calazans (1993, p. 16): “É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”.

Ocorre que uma nova página na história do campesinato brasileiro vem sendo escrita desde o final dos anos 70 (Menezes Neto, 1997, p. 21), quando posseiros isolados, desabrigados de barragens e outros agricultores exilados nas cidades começaram a se organizar em torno das ocupações de fazendas e da constituição de assentamentos rurais. Entre rupturas e continuidades, é possível até se falar da existência de um novo camponês (Pessoa, 1999), especialmente por este explicitar, em meio a um processo conflitivo, a superação da concepção patronal da terra que o acompanhava desde as primeiras sesmarias. O que nestas páginas se busca mostrar é que, além dessa determinação de incorporar a propriedade da terra ao seu processo de reprodução como categoria social, pode-se atribuir a esse trabalhador rural uma nova identidade, também por estar ele construindo uma nova dinâmica em

termos de produção e de transmissão do saber.¹ Enquanto realiza as tarefas do dia-a-dia, vive-se o ensinar e aprender, não necessariamente vinculado à escola, mas nunca prescindindo dela. Por isso mesmo a própria escola, como sistema formal de transmissão de conhecimentos, o que tradicionalmente a identificava, vem sendo transformada, passando a ser também espaço de construção de saberes social e culturalmente engajados. A reflexão aqui entabulada situa-se, portanto, no âmbito da relação entre educação e movimentos sociais. Assim sendo e considerando que os movimentos sociais só podem ser compreendidos no contexto de uma sociedade perpassada por interesses conflitantes, a relação entre educação e movimentos sociais é invariavelmente caracterizada como relação conflitiva entre “saberes e contra-saberes”, conservando a expressão de Jacques Therrien (1993, p. 49). Nos limites do presente exercício, são priorizados os “contra-saberes”, para os quais, como adverte Maria da Glória Gohn (1994, p. 17), concorre “uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”.

Na busca de compreensão dos assentamentos rurais, na sua história e cotidiano (Pessoa, 1999; 1997a), não se poderia negligenciar a dimensão da produção e da transmissão de conhecimentos, uma das dimensões mais primitivas do existir humano. Ela é inerente à própria constituição dos grupos e das biografias. Ela está, para ficar no contexto camponês, em cada palmo de chão pisado e cultivado, na casa e nos utensílios, na roça e nos seus produtos. A perda desse espaço, como foi a experiência

de vida da maioria dos assentados, significa também a perda de todo um conjunto de símbolos e significados, enfim, a perda do seu próprio saber, como mostra muito bem Ivaldo Gehlen.

A expropriação dos camponeses significa igualmente a expropriação de seu saber, do exercício de sua profissão, de sua gestão, de sua cultura, de seus valores de referência, de suas relações afetivas [...] porque a reconquista da terra com a possibilidade de participação ativa na escolha e na gestão do modelo de instalação representa uma condição de recuperação e mesmo de ampliação de seu saber. Nesse sentido, a reforma agrária se torna uma escola aberta (Gehlen, 1991, p. 520-1).

Por sua polissemia e significativa capacidade de reconstrução da experiência grupal e biográfica, a dimensão da produção e das trocas de conhecimentos comportaria várias possibilidades de abordagem. Tentando sistematizar essas várias possibilidades, vêm a seguir três níveis de tratamento, que poderiam indicar também três encaminhamentos diferentes desta reflexão. O primeiro nível seria o do sistema oficial de ensino ou, numa linguagem gramsciana, o nível da instrução. Por essa via, o trabalho de saber seria desvendado por meio da significação, para os assentados, da criação das escolas nos assentamentos. O segundo nível, sem agências e especialistas, indagaria sobre a produção de um saber não-escolar, sobre a própria história e ideologia do grupo. E o terceiro nível buscaria entender como os símbolos, significados e princípios de comunicação se evidenciam como saber e como transferência de saber. Vejamos um pouco mais sobre cada uma dessas perspectivas e respectivas potencialidades heurísticas.

Casa de saber

A história da educação no Brasil se confunde com a história da instituição escolar (Loureiro, 1988, p. 19-20). E a instituição escolar ou o sistema de ensino está voltado historicamente para a sua própria reprodução, através da ação reprodutora dos

¹ A base etnográfica do presente ensaio é a pesquisa realizada em cinco assentamentos rurais goianos, durante os anos de 1994 a 1996, para a elaboração de minha tese de doutoramento em Ciências Sociais na UNICAMP, sob a orientação do prof. dr. Carlos Rodrigues Brandão (Pessoa, 1999). Os assentamentos pesquisados são: Mosquito, Rancho Grande e Lavrinha, no município de Goiás; Retiro e Velha, no município de Itapirapuã; e Rio Paraíso, no município de Jataí.

agentes que ele próprio produziu em série. Atuando nessa circularidade, a escola, substituindo o direito de sangue ou os privilégios religiosos do passado, passa a ser o mecanismo fundamental de controle econômico, social e político da nova ordem — “o melhor aliado do conservadorismo social e político” (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 206-7; Arroyo, 1988). É por ela que se controlam os significados culturalmente legitimados e socialmente aceitos.

Os críticos do reproduzimento não negam totalmente essa “mão”, mas não admitem que ela seja única. Há uma “contramão”. O processo social é contraditório e a educação está inserida nele. Não pode ficar imune à conflitividade do social. Recusam, portanto, o fatalismo da reprodução (seu pouco espaço para a mudança), acreditando que, pelo fato de já existirem no próprio processo social, perpassem também a educação forças contraditórias ou “contra-ideologias” (Gomes, 1989; Severino, 1986). Em resumo, a escola é reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, mas é possível que, do seu próprio interior, brotem resistências a essa sua função.

Damázio Rodrigues, do Assentamento Mosquito, diz que uma das primeiras coisas a ser implantada em um assentamento é sempre o grupo escolar, explicando: “É que nós sabemos que a educação é o ponto mais fundamental de formação pra tudo. Porque sem educação não existe trabalho, não existe saúde e não existe produção. Porque um país de analfabetos não tem nem como conversar. Sabe que é muito difícil sem a educação”.

Damázio fala da necessidade de um saber escolar que não é predominante entre os seus pares. Talvez por isso o valorize tanto. De acordo com o questionário aplicado junto a trinta chefes de unidades de produção de três assentamentos (Pessoa, 1999), 60% deles têm apenas escola primária, parcial ou completa. Isso significa que a maior parte desse percentual é de agricultores que sabem apenas assinar os nomes. As outras alternativas, “analfabeto”, “escola ginásial” e “segundo grau”, têm cada uma 13% das incidências. Comparativamente, os sulistas do Assentamento Rio Paraíso têm uma

ligeira vantagem escolar em relação aos parceiros da região de Goiás, com predominância de mineiros e goianos. Não há nenhum analfabeto entre eles, contra dois do Rancho Grande e dois do Mosquito (6% cada). Em contrapartida, três do Rio Paraíso são de nível ginásial (10%) e dois de nível de segundo grau (7%). Rancho Grande aparece com um de nível de segundo grau e Mosquito com um de nível ginásial e um de nível de segundo grau (1 = 3%).² Apesar dessa precária educação escolar, os assentados têm-se visto quase cotidianamente na condição de produtores de alimentos, num mundo rural subjugado pelos instrumentos do mundo capitalista urbano. Os financiamentos são sempre muito embasados em leis e decretos e exigem sempre muitos cálculos sobre a viabilidade da operação; a relação com os bancos não se faz sem os contratos e avalistas; e a participação em comissões de negociação, as discussões com os mediadores, são uma rotina de contato com boletins e cadernos de formação. É normal, portanto, que os assentados queiram para os seus filhos um manuseio mais tranquilo e eficaz desses códigos e instrumentos típicos da cultura urbana. No plano simbólico, a presença da escola constitui, portanto, quer no futuro dos filhos, quer no próprio momento presente dos assentados, uma auto-afirmação do grupo em relação à sociedade envolvente. A luta pela terra os coloca frequentemente na condição de transgressores e, para eles, é necessária não só a superação da velha condição de excluídos, como também a legitimação de sua

² A baixa escolaridade é uma marca dos agricultores em luta pela terra. Ouvindo 578 sem-terra em acampamentos de quatro estados (PA, SP, RS e MG), o Datafolha chegou ao seguinte quadro: analfabeto/nunca estudou: 22%; 1º grau incompleto: 68%; 1º grau completo: 5%; 2º grau incompleto: 2%; 2º grau completo: 1%; superior: 0% (*Folha de S. Paulo*, 30/06/96, Caderno Especial “Sem-Terra”, p. 2). O censo realizado pelas universidades, em 1996, nos assentamentos, mostra uma realidade ainda mais grave. Dos 600 mil adultos assentados em todo o país, 47% são analfabetos e outros 15% mal conseguem assinar o nome (*A Gazeta*, ES, 27/07/97, p. 30).

ação política (Gehlen, 1991, p. 279). O que mais desejam e declaram é a possibilidade de cercar as suas famílias das condições necessárias de sobrevivência, educação, dignidade. “Nós temos necessidade da escola, porque a pessoa que não tem estudos vai trabalhar como um escravo”, dizem os informantes de Ivaldo Gehlen (idem, p. 280). Eles sabem que a escola é a principal mediação para essa conquista, que não termina na demarcação de um lote.

Mas não qualquer escola. Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos seus direitos e não apenas nas lições pré-fabricadas e vindas de uma secretaria municipal ou estadual. Estava estabelecida a diferença entre os anseios dos acampados e assentados a respeito da educação dos seus filhos e aquilo que o sistema oficial de ensino trazia já pronto (Stival, 1987; Nascimento, 1994). Nas regiões Sul e Sudeste, talvez buscando quebrar a circularidade operada pelos agentes da escola, de que falam Bourdieu e Passeron, os assentados e mediadores já estão em um processo mais avançado no enfrentamento da questão educacional. Penso na idéia de uma ruptura mesmo, pois o conflito inicial foi exatamente percebido por eles como um conflito entre *professor de fora* e *professor de dentro*. E o Setor de Educação do MST passou a desenvolver uma formação específica de professores para atuarem nos assentamentos — o *professor de dentro* (Caldart e Schwaab, 1991). É que, pelos “princípios” pedagógicos e políticos estabelecidos pelo Movimento, só alguém visceralmente envolvido com a história e a prática dos assentados, conseguirá desenvolver uma prática educativa que os satisfaça. Vejamos uma síntese desses princípios, conforme a elaboração de Menezes Neto (1997, p. 27):

que a educação seja voltada para a transformação social, que englobe a educação de classe, massiva, vinculada ao movimento social, aberta para o mundo, para a ação, para o novo. Também não seria uma educação desvinculada do mundo do trabalho, da coope-

ração. Com isso, busca-se romper com a milenar separação teoria/prática, manual/intelectual. Propõe-se que a educação seja omnilateral, múltipla, reintegrando as várias esferas da vida humana. A educação, para o MST, deve ser voltada para valores humanistas e socialistas e ser um processo permanente de formação e transformação humana.

Em Goiás, o trabalho do MST nesse campo ainda levará algum tempo, pois foi apenas iniciado em dois seminários promovidos pelo Movimento, em outubro de 1996 e junho de 1998, reunindo em Itaberaí as professoras de alguns assentamentos e “monitores” de acampamentos. Mas a divergência entre *professor de fora* e *professor de dentro* também foi sentida e enfrentada nos primeiros assentamentos goianos, como Mosquito, Rancho Grande, Retiro e Velha. A saída mais comum foi a capacitação de uma pessoa “de dentro” do próprio grupo e o seu credenciamento perante a secretaria municipal de educação do município. Passou-se então a desenvolver uma espécie de síntese entre interesses institucionais e interesses ideológicos.

Mas os assentados rurais estão operando uma significativa modificação na feição camponesa goiana, no tocante à escolarização, ainda por dois fatores. Um deles é a criação da Escola Família Agrícola, no município de Goiás (a primeira do Estado), pela Diocese de Goiás e CPT, destinada aos filhos dos assentados e de outros produtores familiares. Baseia-se na Pedagogia da Alternância das Maisons Familiares Rurales francesas.³ Os alunos passam um

³ As chamadas Maisons Familiares Rurales se originaram do apelo de imigrantes a um pároco (L'Abbé Granereau) de um Village do Departamento de Lot-et-Garonne (Lauzun), no sentido de uma escola efetivamente rural ou que mantivesse seus filhos com a família. “A escola rouba nossos filhos”, teriam justificado. Eles próprios se organizaram para a criação e organização da escola. Era o ano de 1935 e no ano de 1937 nascia a primeira escola. A datação é importante. Era o pós-Primeira Guerra Mundial e o problema do êxodo rural já era intensamente sentido. Além disso, o contexto religioso da criação da Maison veio a in-

período na escola e outro com a família. Com isso se pretende que o ensino agrícola seja ligado ao trabalho produtivo da família, seja prático, portanto, e que os adolescentes não se privem também do ambiente afetivo familiar. Ela começou a funcionar em 1994 e, enquanto não se credencia na rede oficial de ensino, vem enfrentando o problema da evasão. Mas tem tido ainda o apoio das famílias, inclusive porque elas não perdem totalmente a força de trabalho dos filhos. O segundo fator é o número expressivo de adolescentes, filhos de assentados, que se têm dirigido às escolas técnicas em agricultura. Do Assentamento Mosquito, por exemplo, em 1996 havia nove, distribuídos entre as escolas de Itauçu e Rio Verde.

O problema que percebo no momento é que há uma espécie de rotinização da questão educacional, na mesma medida em que os próprios assentados se vão distanciando daquele fervor mili-

fluenciar o modelo de formação, na perspectiva de interna-
to — *éducation conventuelle*. Mas era um contexto religioso com uma característica determinante. Granereau era fundador e então secretário de um sindicato, o SCIR (Syndicat Central d’Initiatives Rurales). A questão não era, portanto, somente criar uma escola rural, mas ajudar o mundo camponês a se organizar. Um último aspecto considerável para os historiadores e analistas das Maisons é o seu desenvolvimento ou as transformações ao longo desses sessenta anos de existência. A própria “alternância estudo-trabalho” não está na origem do modelo educacional. Ela terá aparecido a partir de 1942. Também a grande expansão se deu já nos anos 50, no contexto do modelo desenvolvimentista da agricultura francesa, que requeria abundância de mão-de-obra técnica especializada em agronomia e veterinária. Ver Chartier, 1985, pp. 23-30; Bonniel, 1982; e todo o número 84 da revista *Éducation et Développement*, 1973. As EFAs foram introduzidas no Brasil, começando pelo Espírito Santo, em 1969, e somam já 136 escolas em 21 estados (*O Plantador*, nov./dez. 1996, nº 192). A primeira EFA goiana, que é sediada no Arraial de Ferreiro, município de Goiás, teve em 1996 seu terceiro ano de funcionamento com 67% dos alunos vindos dos assentamentos. Por não estar ainda reconhecida pela rede oficial de ensino, enfrenta constantemente o problema da desistência. Para melhores esclarecimentos sobre essa experiência pioneira em Goiás, ver a dissertação recente de Queiroz, 1997.

tante da época da instalação do assentamento.⁴ As preocupações com a organização da produção, a inevitável sucessão das conjunturas políticas locais e mais amplas vão produzindo constantemente uma reelaboração, pelos assentados, da sua própria história. E aí, é claro, a educação não goza de nenhuma imunidade. Mas isso poderia ser objeto de uma pesquisa específica (“uma história dentro da história da luta pela terra...” — Caldart e Schwaab, 1991, p. 85).

Saber sem casa

Embora a escolarização dos filhos seja uma demanda sempre muito cara aos assentados, ela está muito longe de esgotar toda a diversidade de vida e de ações desses mesmos sujeitos sociais. Talvez pelo fato de fazerem parte de um processo de transgressão das concepções tradicionais do direito e da relação com a questão da propriedade, o que os faz confrontar constantemente realidades novas, que a todo momento demandam reelaborações, tanto nas práticas políticas como nas práticas cotidianas de sobrevivência; o que mais os envolve em termos de produção e transmissão de conhecimento é o que tradicionalmente se expressa como um “saber não-escolar”. Sobre esse tipo de saber valem duas pequenas advertências. Primeiro, é evidente que não se trata de um produto objetivado que possa se transferir de um “recipiente” a outro. Ele só pode ser entendido na dialeticidade entre as “dimensões objetivas e subjetivas” que perpassam todas as ações e trocas de qualquer grupo social. Pois, como diz

⁴ Um exemplo significativo desse arrefecimento ideológico e militante é o resultado das eleições municipais de 1996. Dois candidatos a vereador, parceiros do Mosquito, tiveram menos votos dentro do assentamento que um candidato — “de fora” — conhecidamente ligado ou pelo menos simpatizante da UDR. É claro que isso toca em outra questão cultural no Brasil, que extrapola o comportamento eleitoral dos assentados. Penso que os códigos com que o povo transforma sua compreensão social em voto ainda não são completamente dominados e interpretados.

Maria Nobre Damasceno (1993, p. 53), “os grupos humanos nas suas relações de trabalho não produzem tão-somente a vida material, mas ao fazê-lo elaboram ao mesmo tempo um conjunto de idéias e representações que se vinculam às suas condições de existência”.

Segundo, deve-se entendê-lo não como algo que se justifique em si mesmo. Ele só acontece quando os sujeitos e grupos buscam compreender melhor a realidade em que vivem, tentando aumentar a capacidade de defesa dos seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais. Portanto, ele é necessariamente um “saber social” que, além do mais, é um saber produzido e reproduzido nos conflitos vivenciados pela classe trabalhadora, como enfatiza Cândido Grzybowski (1986, p. 51-2):

Na perspectiva das classes subalternas, em especial dos trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do “saber social”. Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. Por isso, a educação é reivindicada pelos trabalhadores na perspectiva de seu fortalecimento como classe, face às outras classes e ao Estado.⁵

Uma fecunda e promissora reação à centralidade da escola vem sendo materializada, há pelo menos uma década, em estudos de casos que constatarem situações francamente pedagógicas, quer na luta política de modo geral, quer no modo apropriado de se participar do trabalho e do cotidiano pessoal e familiar dos sujeitos trabalhadores (Arroyo, 1988; Loureiro, 1988; Noronha, 1986). Seu ponto de partida é uma nova concepção do papel do intelectual. Para Marx, o intelectual pertence à burguesia e, em seu nome, exerce o controle dos meios de difusão da sua ideologia. Recusando a distinção entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, Gramsci entende que intelectual

é todo aquele que exerce a tarefa de criação, difusão e especialmente a de organização. Assim, cada classe ou fração de classe cria organicamente seus próprios intelectuais, com a função de suscitar a tomada de consciência nos seus membros (Gramsci, 1968; Gomes, 1989; Severino, 1986). Em boa medida, pode-se ler assim a história recente dos assentados rurais. No confronto com os saberes de quem sempre manipulou os sistemas de sua produção e transmissão, os sujeitos envolvidos com a luta pela terra também produzem e trocam, nesse mesmo processo, outros saberes sobre a história, sobre os usos da terra e sobre a sua própria reprodução social. Como diz o parceleiro do Assentamento Mosquito, Milton Duarte da Costa: “A própria luta é escola”.

Mas esse segundo nível ainda não é a indagação mais fecunda do que aqui se quer expressar. Trata-se de um saber não-escolar, que acontece sem a delimitação espacial das agências de transmissão, que, entretanto, não se verifica de forma espontânea. Ele é uma espécie de consciência que vai sendo adquirida progressivamente, mas supõe a participação docente de vários agentes: assessorias técnicas, políticas e religiosas (Gohn, 1994). Vejamos alguns exemplos. O trabalho da CPT com seus grupos de base acontece muitas vezes nas casas e ranchos dos próprios moradores ou em barracões comunitários. Mas ele se processa em forma de cursos sobre Bíblia ou legislação trabalhista. Às vezes é a EMATER que precisa de uma reunião com os parceleiros do Rancho Grande ou do Mosquito para explicar os problemas e vantagens da inseminação artificial; ou então, com os membros de uma das associações do São João da Lavrinha, para explicar os passos da cultura do mamão. E isso acontece com as explicações mais ou menos “professorais” de um técnico. Os militantes do MST também fazem seus cursos, tendo também esse caráter as reuniões da FETAEG, como a que presenciei no dia 30 de novembro de 1995, com os presidentes de associações dos assentamentos. Foram distribuídas aos participantes fotocópias do *Diário Oficial da União*, contendo a Lei Federal nº 9.126, de 10/

⁵ Ver também Therrien, 1993, p. 48-9.

11/95, para os esclarecimentos de suas implicações quanto aos prazos de quitação dos financiamentos agrícolas. Particularmente, o parágrafo único do artigo 7 foi lido, debatido e bem recebido por todos por conter um redutor de 50% (que todos chamavam de “rebate”) sobre as dívidas já contraídas.

Evidentemente, o resultado de todo esse processo não tanto informal de transmissão de conhecimentos é um trabalhador rural portador de uma bagagem de informações e de conhecimentos absolutamente nova no contexto camponês brasileiro. Mas isso não é tudo. Há contributos muito mais sutis nessa produção e transferência de saber, como tentarei mostrar a seguir.

Saber em casa

Nos movimentos sociais a dimensão pedagógica se dá no próprio processo, ou seja, no acúmulo de experiências vividas na prática cotidiana. Aí, diz ainda Gohn (1994, p. 19):

Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados.

No caso dos camponeses ocupantes o que me parece ao mesmo tempo difícil (por sua fluidez e sutileza) e polissêmico em suas histórias pessoal e social é falar, não das formas oficiais ou para-oficiais de transferência de saber, mas daquilo que Carlos Brandão chama de “situações de aprendizagem”. A transferência de saber não é necessariamente algo distinto, descolado do objeto, da coisa conhecida e ensinada. Ela acontece no próprio “gesto de fazer a coisa”. O autor explica ainda: “As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (Brandão, 1989, p. 18).

A constituição dos assentamentos não é exatamente uma história de grupos tribais que dão suporte à argumentação de Carlos Brandão, mas o mesmo raciocínio pode ser aí notado. Milton Duarte, um dos principais líderes do Assentamento Mosquito desde o tempo da ocupação, sobre a transmissão dessa história para as crianças do assentamento, expressa bem essa dinâmica da aprendizagem:

Interessante! Nunca me passou pela cabeça instruir um filho meu para ele participar na luta de algum movimento. Mas se você entrevistar um dos meus meninos você vai dizer que ele sabe tudo sobre a luta. Eles estão vendo a nossa luta e aprendendo na nossa luta. Meu filho mais velho, mesmo durante a fase do acampamento, eu tinha que estar fora do acampamento nas questões de negociação, ele chegava pra mim e dizia: pai, o senhor pode ir que eu seguro as pontas aqui. E ele pegava a garrucha e ficava no meu lugar. E o pessoal tinha muita confiança nele.

Nesse nível de produção e transferência de saber ou, em outras palavras, pensando a educação como “situações de aprendizagem” que se dão nos próprios gestos e trocas de mensagens no interior de um grupo, pode-se falar de um imbricamento fundamental entre educação e cultura. Mas não falo de sinonímia, e sim de interpenetração e de reciprocidade de influência. O conhecimento produzido, acumulado e comunicado se constitui na cultura que, por sua vez, é a fonte do aprendizado e da socialização de novos sujeitos. Como na fala de Milton Duarte, isso acontece sem a menor necessidade de operar um deslocamento entre o viver e a instrução sobre o viver. Numa perspectiva teórica, podemos perceber isso colocando juntas uma definição de “cultura popular”, de José de Souza Martins, e uma definição de educação, de Carlos Brandão.

O conhecimento de que são portadoras as classes subalternas é mais do que ideologia, é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É nesse sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado,

interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão particular (Martins, 1989, p. 111).

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (Brandão, 1989, p. 25).

A produção e a transferência de saberes não se dão apenas na fase de luta pela posse da terra. Também a manutenção da terra (re)conquistada⁶ é uma etapa diversificadamente pedagógica (Leite, 1993, p. 21). Juntando o período de luta pela terra e o período posterior, o da condição de produto-

⁶ Para a grande maioria dos assentados, a volta para a terra não significa fazer um caminho pela primeira vez, mas a recomposição de um modo de vida e de trabalho. Em outubro de 1995 apliquei um questionário junto a trinta chefes de unidades de produção em três assentamentos. Sobre a profissão do pai e do avô, o questionário mostrou que os assentados são marcadamente descendentes de agricultores, com 93% de incidência para o primeiro caso (em pesquisa do Datafolha que ouviu 578 acampados em quatro estados (PA, SP, RS, MG), 86% deram a mesma resposta. *Folha de S. Paulo*, 30/06/96, Caderno Especial “Sem-Terra”, p. 2) e 97% para o segundo. O questionário indagou também sobre a profissão do próprio parceleiro, antes de chegar ao assentamento, e 73% deles responderam que eram agricultores. Alguns poucos ofícios pulverizados, como marceneiro, pedreiro, operador de máquinas, funcionário público, motorista de caminhão, disputaram os 17% restantes. Em vários dos casos, esse ofício anterior deveu-se à circunstância da passagem forçada pela cidade. Dados semelhantes foram encontrados por José Carlos Leite no Assentamento Mirassolzinho, Sudoeste de Mato Grosso. Lá, antes de chegarem ao assentamento, 80% eram agricultores (juntando as atividades “lavrador”, “meeiro” e “diarista”); 2,35% motoristas, 2,35% comerciantes e 1,17% funcionários públicos. As demais atividades mapeadas obtiveram percentuais insignificantes (Leite, 1993, p. 119). Isso significa, portanto, que ser agricultor é a ocupação e a experiência de vida dos parceleiros, desde os avós.

res familiares, Manoel Santana (“Manezão”), do Assentamento Estiva, faz uma abrangente descrição dos aprendizados adquiridos. Vejamos seu depoimento (Pessoa, 1999):

É como dizem: a gente é vivendo e aprendendo e morre sem saber. Mas hoje a gente já aprendeu muito. A gente já aprendeu a *conviver em grupos*, aprendeu a *ter mais uma clareza sobre os direitos do trabalhador*. Qualquer problema que existe hoje com a gente, a gente já não tenta resolver o problema sozinho, a gente tenta resolver em grupo. Aprendeu também a *respeitar os companheiros*. Antes a gente, quando chegava uma pessoa engravatada, um sujeito estudado na casa da gente, que a gente não conhecia, às vezes a gente não sabia nem como tratar ele. Como a gente aprendeu, tratava “o senhor”. E muitas pessoas até nem gostava. Então *hoje a gente trata todo mundo da maneira que sabe*, mas sem esse sotaque de “senhor”. O caso de “senhor” não é o tratar bem. Muitas vezes a gente tratava assim um sujeito que tava massacrando a gente de conversa e a gente achando que ele tava tratando a gente bem. *Hoje a gente sabe se defender com esse tipo de demagogia* que acontece em cima da gente. A gente vai pro INCRA e sabe *falar com todo mundo*; a gente vai pro palácio, às vezes quando eles tenta empurrar a gente com a barriga a gente já sabe. Então a gente já aprendeu a *entrar e sair em vários lugares*. A gente vai pra Brasília, qualquer lugar que tem que ir, a gente já aprendeu *ir e voltar*. E isso a gente aprendeu depois que tá na luta. Porque antes não sabia nada. Única coisa era ir em Goiás e fazer a comprinha. A gente aprendeu também como *incentivar os companheiros sobre a luta, sobre os direitos das pessoas*. Antes a gente respeitava as pessoas porque tinha dinheiro. Às vezes ele maltratava a gente e a gente ficava calado. Depois que tamos nessa luta a gente aprendeu que não é por aí. A gente baixava porque ele tinha poder, podia mandar matar. Mas o trabalhador organizado tem condições de fazer aquilo que ele quer também. Tendo ajuda dos órgãos que ajuda, que incentiva a gente e antes a gente não tinha essas influências (grifos nossos).

Os nove tipos de aprendizado destacados na fala do informante merecem dois breves comentários. Primeiro, é que ele não se refere em nenhum momento a algum tipo de transmissão formal de conhecimentos para que viesse a vivenciar um novo saber. Tudo se processa na própria experiência de vida, dizendo como era antes e como passou a pensar e agir, depois da experiência de luta pela terra e de trabalho com os “companheiros”. Segundo, a quase totalidade dos aprendizados diz respeito a uma vivência num contexto de direitos, tanto no sentido de se respeitarem os direitos dos outros, como no sentido de que os trabalhadores rurais agora se sabem conhecedores dos seus direitos. Depois de décadas de subserviência, em relação aos poderes legítima ou ilegitimamente constituídos ao seu redor, eles agora se erguem e se afirmam como sujeitos sociais e políticos. E isso não basta. É preciso passar adiante (“incentivar os companheiros”) esse longo e difícil aprendizado.

Os assentamentos goianos têm ainda uma característica essencial do universo rural, que é a concomitância ou simultaneidade da escolarização com o trabalho. Como entende José de Souza Martins (1975, p. 85-7), “o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das etapas da vida, desde a infância até a velhice”. Por isso a escola praticada na zona rural não se pode fazer com base na idéia de um aluno universal. O trabalho da criança é importante para a família, não só porque ele já conta no conjunto do trabalho de toda a família, como também porque ele faz parte do processo de socialização das novas gerações. O aluno da zona rural tem que ser visto, portanto, não como um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda (Pessoa, 1997b). Diz ainda Martins (1975, p. 102) que, diferentemente da cidade, o aluno da zona rural não está se preparando para o seu “futuro de adulto”. Ele vive o trabalho já como adulto.

A quem se fala

É importante refletir, a título de considerações finais, sobre os significados possíveis desta mudança de postura do trabalhador rural no Brasil. Ela já conseguiu fustigar a mentalidade conservadora da população brasileira. Depois da marcha dos sem-terra de abril de 1997, as pesquisas de opinião ultrapassaram a casa dos 80% de aprovação, tanto da reforma agrária, como da prática do MST. Ela atingiu também o comodismo do governo FHC, que sempre dizia ter resolvido os problemas da saúde, da educação, da segurança etc. Só um assunto o fazia sair da rotina e do bom-mocismo: as ações dos trabalhadores rurais sem-terra. Além disso, a reforma agrária está sendo feita também na educação — como expressa o depoimento em epígrafe. Ou seja, no dizer de Eudson Ferreira (1994, p. 55-6), a educação que interessa à “classe trabalhadora rural” supõe necessariamente “uma escola comprometida com o educando e com a transformação da realidade em que a escola se insere”. Um dos informantes de minha pesquisa, Altair Tobias Fidélis, membro do Assentamento Mosquito, disse, por exemplo: “As professoras nossas, elas é da nossa comunidade. Elas pertence à nossa comunidade. E a outra coisa é que talvez nós não tamos usando esse ensino normal aí. Nós tamos usando essa nova pedagogia de em vez de nós tá falando no avião que tá lá pousando no aeroporto, nós tamos falando dos nossos animais, tamos falando como que se dá o cruzamento do suíno, estudando as plantas”.

Quanto a isso, curiosamente, em meio a tantas críticas que se fazem à nova LDB, a educação básica passa a ter na legislação educacional amplas possibilidades de se adequar às peculiaridades da vida rural, à natureza do trabalho e às necessidades e interesses dos seus sujeitos. Vejamos o que diz seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dois décadas de história das ocupações e assentamentos rurais já são suficientes para mostrar que é exatamente isso que querem os trabalhadores rurais aí envolvidos: um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano de vida e de trabalho e que compreenda também uma escola que fale dessa história, que tire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento. Evidentemente, quer seja praticada no âmbito do sistema formal de ensino, quer seja vivenciada no cotidiano produtivo e cultural dos trabalhadores rurais, a educação que “interessa” aos assentados deve levar em conta os anseios de transformação da sociedade envolvente (Ferreira, 1994; Menezes Neto, 1997). O poder público, seja porque não exercita a sua sensibilidade, seja pela lei do mais barato, vem tomando medidas na contramão desta realidade. Generalizadamente se vem desativando as escolas rurais e fazendo o transporte das crianças e adolescentes para as escolas urbanas e, alardeando-se isso como a revolução da educação. Vejamos o resultado no município de Morrinhos, em Goiás. Muitos dos alunos que são transportados da zona rural para a cidade estão é “aproveitando a condução” para fazer tratamento dentário, para tomar aula de volante e, em muitas das idas à cidade, vão levando no bolso a lista de compras da família. A escolarização que lhes está sendo oferecida na cidade acontece somente no tempo que sobra de tudo isso.

O campo merece agora, portanto, ser lembrado por universidades, planejadores, movimentos sociais e comunitários, sindicatos, partidos, enfim, por todas as forças sociais interessadas em recons-

truir a história da educação no Brasil. É bem verdade que o êxodo rural iniciado nas décadas de 1950 e 1960 provocou uma alteração demográfica de enormes proporções. O estado de Goiás, por exemplo, segundo a contagem da população de 1996 do IBGE, está hoje com apenas 14% de sua população na zona rural. Em contrapartida, os 114 assentamentos goianos já beneficiaram mais de 6.500 famílias, segundo dados de julho de 1998, da Superintendência Regional do INCRA. Quem sabe, então, essa reconstrução educacional passe pela reforma agrária, se ela vier a contar com uma postura política e econômica mais decidida.

JADIR DE MORAIS PESSOA é natural de Itapuranga, Goiás. Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, lecionou na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Mogi-Mirim e na PUCCAMP. Desde 1991 é professor na Faculdade de Educação da UFG, tendo passado a professor titular em 1998. Principais livros publicados: *Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes* (Goiânia: Editora da UFG, Coleção Quiron, 1997), *A igreja da denúncia e o silêncio do fiel* (Campinas: Alínea, 1999) e *A revanche camponesa* (Goiânia: Editora da UFG, 1999). Artigos publicados: “Desenvolvimento econômico e privatização da festa: o ciclo natalino na França”, in: *Fragments de Cultura*, Revista do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (Goiânia, 1996), “Sertão-Saber: aprender e ensinar literatura goiana”, in: *Universidade e Sociedade*, Revista da ANDES (São Paulo, 1996), “Ajuntando os cacos: a conquista da terra como reconstituição do simbólico”, in: *Fragments de Cultura* (Goiânia, 1997), “Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural”, in: *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação (Goiânia, 1997). Organizou o número temático da revista *Fragments de Cultura*, onde publicou “Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB” (Goiânia, 1997).

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel, (1988). Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- BONNIEL, Jacques, (1982). *L'Enseignement agricole et la transformation de la paysannerie: les Maisons Familiales Rurales*. Tese de Doutorado. Universidade de Lyon II.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRANDÃO, Carlos R., (1989). *O que é educação*. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- CALAZANS, Maria J. C., (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.
- CALDART, Roseli, (1997). *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.
- CALDART, Roseli e SCHWAAB, Bernadete, (1991). A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, Daniel, (1985). La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation. *Revue Française de Pédagogie*, nº 73, out.-nov.-dez.
- DAMASCENO, Maria N., (1993). A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.
- EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT*, (1973). nº 48, mar. Paris.
- FERREIRA, Eudson de C., (1994). A educação que interessa à “classe trabalhadora rural”. In: TORRES, Artenus (org.). *Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular*. Cuiabá: EdUFMT.
- GEHLEN, Ivaldo, (1991). *Terres de lutte et lutte pour la terre: étude sur le mouvement social pour la terre et la réforme agraire au sud du Brésil*. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de Paris-X, Nanterre.
- GOHN, Maria da Glória, (1994). *Movimentos sociais e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- GOMES, Cândido A., (1989). *A educação em perspectiva sociológica*. 2ª ed. São Paulo: EPU.
- GRAMSCI, Antonio, (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRZYBOWSKI, C., (1986). Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 1, nº 4, out./dez.
- LEITE, José Carlos, (1993). *Resistência e transformação do campesinato no sudoeste mato-grossense: aspectos educativos da luta pela terra*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.
- LOUREIRO, Walderês Nunes, (1988). *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: CEGRAF.
- MARTINS, José de Souza, (1989). *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec.
- _____, (1975). A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira.
- MENEZES NETO, Antonio J. de, (1997). Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 11, nº 47.
- NASCIMENTO, Severina I., (1994). *Education et mouvements sociaux ruraux au Brésil: le rôle de l'éducation dans les enjeux de la lutte pour la terre au Brésil et spécifiquement dans la Paraíba*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Paris VIII — Vincennes à Saint-Denis.
- NORONHA, Olinda M., (1986). *De camponesa a “Madame”*: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Loyola.
- O PLANTADOR*, (1996). CPT-Goiás, nº 192, nov./dez.
- PESSOA, Jadir de Moraes, (1999). *A revanche camponesa*. Goiânia: Editora da UFG.
- _____, (1997a). *Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes*. Goiânia: Editora da UFG.
- _____, (1997b). Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB. *Revista Fragmentos de Cultura*, 7(28), Goiânia.
- QUEIROZ, João Batista Ferreira de, (1997). *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- SEVERINO, Antônio J., (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.
- STIVAL, David, (1987). *O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- THERRIEN, Jacques, (1993). A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.