

**CAMPESINATO, COTIDIANO E PRÁTICA EDUCATIVA**

**Uma leitura compartilhada da realidade**

Por

Marcos Luis Grams

025082

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Edu-  
cação.

Porto Alegre, junho de 1994

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

G747c Grams, Marcos Luis

"Campe sinato, cotidiano e prática educativa": uma leitura compartilhada da realidade / Marcos Luis Grams. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 232 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 316(1-22)

316.344:332:316.343.64(816.5)

316.344:373:316.343.64(816.5)

316.728:316.343.64:316.354(816.5-22)

37(1-22)

37.035.3:316.344

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Cotidiano : Camponeses : Assentamentos rurais : Rio Grande do Sul.  
316.728:316.343.64:316.354(816.5-22)

Educação e trabalho : Movimentos sociais : Luta pela terra  
37.035.3:316.344:332

Educação rural  
37(1-22)

Luta pela escola : Movimentos sociais : Camponeses : Rio Grande do Sul  
316.344:373:316.343.64(816.5)

Luta pela terra : Camponeses : Rio Grande do Sul  
316.344:332:316.343.64(816.5)

Bibliotecária responsável:  
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

## AGRADECIMENTOS

Ao findar este trabalho agradecemos, principalmente:

- ao Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera que, para além de uma orientação competente e segura, significou apoio, compreensão e solidariedade;
  - à Liège, pelo amor e compreensão;
  - à Nathalia, cuja luz deu novo sentido à nossa vida;
- e,
- aos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense, sujeitos participantes deste trabalho, pelo exemplo de luta.

## RESUMO

### CAMPESINATO, COTIDIANO E PRÁTICA EDUCATIVA

Uma leitura compartilhada da realidade

Autor: Marcos Luis Grams

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

O foco principal da presente investigação reside na tentativa de compreender, resgatar e discutir algumas das formas, espaços e possibilidades educativas que aparecem, para além da escola e das outras instituições, na construção cotidiana do modo de vida camponês.

Como pano de fundo aparecem, fundamentalmente: a questão do campesinato enquanto um modo de vida específico que, não obstante construir-se de forma subalterna em relação aos grupos dominantes, (re)produz os seus próprios sistemas de saber, trabalho e vida; e, a educação, concebida como uma prática concreta, histórica e social que se liga diretamente à cultura dos grupos sociais onde a mesma se realiza.

Procurando tornar significativa a análise buscamos, como espaço específico de problematização e investigação, o cotidiano das treze famílias de camponeses que compõem o Assenta-

mento "Conquista Nonoaiense", localizado no município de Eldorado do Sul, RS.

Metodologicamente, partimos de uma concepção Processual Dialética do tipo Observação Participante, tendo como categoria de análise a vida cotidiana e como técnica de apoio a entrevista despadronizada, livre. Para a análise, estabelecemos um contínuo "revisitar" entre as aproximações teóricas e as falas dos camponeses, o que nos permitiu observar cinco dimensões educativas fundamentais:

- a luta pela terra, como reação à exclusão;
- o vínculo aos Movimentos Sociais;
- o trabalho, como saber e espaço pedagógico;
- a organização do assentamento; e,
- a luta pela escola.

Concluimos que, efetivamente, a educação para o meio rural não pode ser pensada a partir, unicamente, da escola. Ao contrário, em cada cotidiano há um modo específico de pensar coletivamente, de simbolizar a vida e a condição de classe e de atribuir a diferentes sujeitos, redes e ações, a responsabilidade de fazer circular de pessoa a pessoa, de geração a geração, os códigos e as práticas de produção e re-invenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui e significa. É preciso olhar para o cotidiano, percebendo nele a representação de uma cultura específica. É preciso mudar o lugar da ação educativa.

## ABSTRACT

### PEASANTRY, QUOTIDIAN AND EDUCATIVE PRACTICE

A shared reading of reality

Author: Marcos Luis Grams

Supervisor: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

The principal focus of the present investigation resides in the endeavor to understand, recover and discuss the educational scope, some of its possibilities and varieties that come about - above and beyond the school and related institutions - in the day by day development of the rural way of life.

As background events there are, chiefly: the question of the peasantry as a specific way of life that, even though building itself subject to the dominant groups, (re)produces its own systems of learning, labor and living; and education, conceived as a social, historical and concrete practice that goes directly linked to the culture of the social groups where it takes place.

Having in view a significant study, it was defined, as the specific area of proposal of problems and research, the quotidian of the thirteen families of peasants that constitute

the settlement "Conquista Nonoaiense", situated in the municipality of Eldorado do Sul, RS.

Methodologically, it was adopted a Processual Dialectic concept, the Participant Observation, with the everyday life as category of analysis and the free, unpatterned interview as support technic. For the analysis sake, it was established a continual "revisiting" between the theoretical approaches and the peasants speeches, with the resultant recognition of five fundamental educative dimensions:

- the struggle for the land, as reaction to exclusion;
- the attachment to Social Movements;
- the labor, as knowledge and pedagogic space;
- the settlement's organization; and,
- the fight for the school.

The conclusion is that, effectively, the education for the rural area cannot be based, merely, on the school. On the contrary, each quotidian presents a specific way to think collectively, to symbolize life and class condition, and to attribute to different subjects, networks and deeds, the responsibility of circulating from person to person, from generation to generation, the codes and the practices of production and reinvention of the several names, levels and faces that the knowledge encompasses and signifies. We must needs look at the quotidian, perceiving its representation of a specific culture. We must needs change the role of the educative practice.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
Dimensionamento do problema e objetivos da pesquisa .....	10
I .....	20
1.1 Contextualização histórica .....	20
1.1.1 Considerações sobre o campesinato: sujeito e coletivo na construção de um novo processo social.....	23
1.1.2 O camponês do Rio Grande do Sul: um trabalhador para o capital.....	31
1.1.3 Campesinato, organização e transformação: necessidade im- posta pelo capital.....	39
1.2 Quadro de referência teórico: pensando o camponês para além do capital .....	46
1.2.1 Situando a educação no meio rural.....	51
1.2.2 Pensando a cultura dos grupos camponeses.....	66
1.2.3 Buscando o cotidiano camponês na cultura "popular".....	84
II .....	95
OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	95
2.1 Reflexão sobre a metodologia de pesquisa .....	95
2.2 Delimitação da área e do coletivo de estudo .....	103
2.3 Procedimentos e técnicas utilizadas para a obtenção das infor- mações .....	105
2.4 Roteiro para a obtenção das informações .....	109
2.5 Níveis de organização e análise do problema .....	110



III .....	113
3.1 A terra está na raiz de tudo: exclusão, migração e luta .....	113
3.1.1 Terra e exclusão.....	115
3.1.2 Migração e subalternidade.....	121
3.1.3 Luta e afirmação.....	126
3.2 Os movimentos sociais: vínculo e engajamento .....	134
3.2.1 Um tempo de resistência.....	136
3.3 O trabalho "produtivo" .....	150
3.3.1 Trabalho, conhecimento e saber.....	151
3.3.2 Trabalho, cultura e identidade.....	155
3.3.3 O trabalho produtivo, o cotidiano e o lúdico: construindo um "outro" lugar para a ação educativa.....	159
3.3.3.1 Trabalho e cotidiano .....	160
3.3.3.2 Trabalho e representação .....	163
3.3.3.3 O trabalho e o lúdico: um campo importante para o fazer educativo .....	169
3.4 A organização do assentamento .....	173
3.4.1 A organização coletiva da produção.....	182
3.4.1.1 A cooperativa de produção "Conquista Nonoaiense" ..	185
3.4.1.2 Os grupos de produção .....	190
3.4.1.3 O grupo de coordenação .....	193
3.4.1.4 Uma experiência emocionante .....	194
3.5 A escola: a luta por um 'intruso' .....	201
3.5.1 A luta, agora, é pela escola que queremos.....	208
ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO .....	214
BIBLIOGRAFIA .....	223

## INTRODUÇÃO

### Dimensionamento do problema e objetivos da pesquisa

Os camponeses, como os demais grupos subalternos, possuem maneiras próprias e individuais de produzir e reproduzir os elementos característicos da sua cultura. Assim o indivíduo constrói, pela práxis, a sua percepção do mundo, a qual adquire significado e conteúdo a partir da relação dialética com o coletivo. Esta construção específica das relações sociais e dos processos que as constituem adquire consistência no cotidiano camponês, transformando-se em ações concretas de trabalho, vida, resistência, reprodução, organização e saber.

Tendo como pano de fundo esta concepção da vida camponesa radicalmente construída em torno dos fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade, quais sejam, a produção, a reprodução e a transformação social, tomamos como ponto de partida para este trabalho a compreensão da educação como uma prática concreta, histórica e social<sup>1</sup> que se liga diretamente às condições materiais da existência e à realidade subjetiva - o

---

<sup>1</sup> Fundamos esta compreensão da educação na concepção de MARX, K. expressa, principalmente, na 3ª tese sobre Feuerbach, onde vemos que as circunstâncias fazem as práticas do homem assim como os homens, em praticando-as, (re)-fazem as circunstâncias, de modo que o próprio educador deve ser educado nesta realidade.

modo de pensar, as ações e as concepções de mundo - do grupo social onde a mesma se realiza.

A elaboração deste trabalho acadêmico passa, então, necessariamente, além do respaldo teórico, pelos antecedentes do pesquisador. Ela deve ser compreendida em uma dimensão maior do que a simples exigência acadêmica, constituindo-se na objetivação parcial de uma opção de participação social. A origem rural e a vivência acadêmica e profissional do pesquisador são as marcas fundamentais aqui expressas. Trata-se da busca do "inventário"<sup>2</sup>, pessoal, na radicalidade de uma opção pelo rural<sup>3</sup>, impregnada de significados e paixões, buscando contribuir para a sua compreensão e resgate individual, coletivo, histórico e social.

A convivência com a realidade concreta do camponês da região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul pela condição de origem, pesquisa e participação em suas lutas, permitiu-nos esboçar a seguinte *situação problemática*.

---

<sup>2</sup> Entendemos, como GRAMSCI, A. (1982:34), que o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, "isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido ... deve-se fazer, inicialmente, este inventário".

<sup>3</sup> Esta opção pelo rural deve ser entendida de forma ampla e particular, na medida em que direcionamos o desenvolvimento dos programas deste CPGE para esta questão, além de cursarmos, a nível de especialização, o Curso de Pós-graduação em Extensão Rural, da UFSM, bem como desempenhamos nossa atividade profissional de magistério de 3º grau, no período de 1987 a 1991 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e, além disso, pela participação efetiva nos movimentos sociais que envolvem a questão do campesinato.

No atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas em relação à agricultura, o camponês do estado do Rio Grande do Sul apresenta-se como uma categoria subordinada e perfeitamente integrada à lógica do capital, em suas formas de produção. Nesta região, o modelo agrícola modernizante desenvolvido pelo Estado a partir da década de 1960 encontrou efetivo sucesso devido, basicamente, a dois fatores: o esgotamento da pequena propriedade enquanto unidade econômica viável - pela impossibilidade de incorporação horizontal do meio de produção principal (a terra), pela fuga da mão-de-obra jovem e qualificada para os setores urbanos ou para a fronteira agrícola e pelas características de organização do mercado agrícola agroexportador, incompatível com a policultura e baseado na monocultura maquinizada e tecnificada - e a ação "educadora" do Estado através dos Aparelhos Ideológicos à sua disposição - principalmente a Escola, a Extensão Rural e os Meios de Comunicação de Massa - responsáveis, em conjunto, por instâncias específicas de um mesmo processo "modernizante e educativo" do meio rural.

Não se trata de discutirmos, neste trabalho, as formas específicas pelas quais as Instituições características deste tipo de campesinato, principalmente a Escola, foram colocadas a serviço do capital e da cultura urbana e "moderna". No entanto, é preciso que se tenha claro que, gradativamente, a Escola e as demais Instituições foram perdendo sentido e significado, ao mesmo tempo em que, possuidoras de um discurso e de uma lógica cada vez mais afastados da realidade, desenvolveram mecanismos também cada vez mais fortes de exclusão. O ruralismo

pedagógico atingiu o seu auge durante o início da década de 1960 e revelou-se especialmente eficiente na desarticulação ideológica do camponês a partir da "Reforma do Ensino" no início da década de 1970.

Os espaços educativos no meio rural foram pouco a pouco deixando de ter na Escola o seu fundamento e passaram, proporcionalmente, para as instâncias mais efetivamente ligadas à produção e à organização social. A Escola, vazia de sujeitos e significado, deu lugar aos movimentos sociais e aos seus conteúdos fortes e verdadeiros de sobrevivência, resistência e organização, que passaram a mediar a relação entre o camponês, o coletivo e o capital, este junto com seu corolário, o Estado.

No bojo desta questão está a construção do modo de vida camponês, que adquire significado a partir da elaboração individual da identidade coletiva. Isto pressupõe dois "momentos" de preocupação teórico/prática, de fato impossíveis de serem separados em suas dimensões e ações concretas, mas que podem ser compreendidos como "pólos", dialeticamente articulados e irredutíveis, de uma mesma realidade: o sujeito camponês, como pessoa, e o grupo camponês, como coletivo.

Por sua vez, sujeito e coletivo camponês somente podem ser buscados na dimensão maior das relações sociais nas quais as suas formas específicas estão inseridas. Aparece, assim, o palco possível para a elaboração dos processos sociais no confronto dos camponeses entre si e com a sociedade dominante, caracteristicamente hegemônica: o cotidiano.

O cotidiano camponês reflete esta organização dos espaços da produção e das idéias na constituição dos sujeitos protagonistas da estrutura de necessidades de cada coletivo. Assim, se considerarmos que o campesinato está em constante transformação, podemos concluir que ao transformar-se a base das necessidades transforma-se, também, a estrutura mental e lógica do camponês, produzindo formas de objetivação também distintas a partir das condições específicas de cada coletivo. O 'educativo' acontece como possibilidade de resistência pela própria objetivação das novas necessidades socialmente determinadas, fazendo o indivíduo voltar-se para o coletivo (em movimento).

O Assentamento dos trabalhadores rurais "sem-terra" aparece, então, enquanto coletivo e seus sujeitos, como um momento privilegiado para que se faça uma (re)-leitura do individual em busca de uma solução coletiva na medida em que ele é, por um lado, fruto direto da radicalidade da luta destes sujeitos significando, na conquista da terra, uma re-construção da utopia de cada camponês assentado (e do conjunto do movimento dos sem-terra) e, por outro lado, na medida em que por encarnar todo este significado e constituir-se, talvez, na última opção destes camponeses antes da proletarização urbana, existe uma contínua tensão na construção das relações cotidianas. Para os camponeses assentados, os valores e esquemas da condição camponesa anterior, que se fundamentam na tradição, na normalidade e na certeza dos valores comunitários, não só são insuficientes como estão profundamente modificados pela luta direta de conquista da terra. Aparece um novo sujeito, impregnado de discurs-

so e de prática revolucionária e que necessita, também, articular-se em torno de uma realidade nova, cheia de desafios, cujas respostas e caminhos precisam ser construídos.

Podemos supor então, que no assentamento as relações e construções cotidianas estão, enquanto em contínua criação e transformação, relativamente "expostas", sem os disfarces e sem a unidade característica dos grupos sociais tradicionais, que as tornam escamoteadas e, às vezes, até invisíveis aos olhos do pesquisador. Elas se constroem, no assentamento, não mais pelas certezas objetivas "dadas" tradicionalmente, mas sim através das probabilidades, das tentativas, da fé, do diálogo, etc... Pessoas e coletivo estão mais expostos e dialéticos e menos dogmáticos, possibilitando um "mirar" acadêmico mais complexo e próximo do que efetivamente significa, para os camponeses, a realidade dos caminhos construídos enquanto (em) movimento (social). O "duplo código"<sup>4</sup> camponês está em construção.

São estes caminhos em construção que nos interessam, enquanto se apresentam como possibilidade e significado individual e coletivo, não somente um campo de análise único e segmentado, mas uma possibilidade concreta de articulação com os movimentos sociais e o conjunto do campesinato. Neste sentido, é importante salientar que não objetivamos, aqui, analisar individualmente as formas encontradas por cada um dos movimentos sociais para as suas ações educativas, embora não possamos também ignorá-las, principalmente em se tratando das propostas e

---

<sup>4</sup> Conceito de MARTINS, J.S. (1989:117) compreendido como condição fundamental dos grupos subalternos e que vai permear a construção deste trabalho.

das práticas - já bastante complexas e competentes - desenvolvidas pelo MST e de cujos resultados o camponês sujeito deste trabalho é, em parte, significante e significado. No entanto, nossa contribuição neste trabalho busca, justamente na releitura que o próprio camponês faz da sua realidade, descortinar e desvelar os caminhos e espaços possíveis para a ação educativa nos movimentos sociais.

É importante ter claro que o conjunto dos movimentos sociais organizados está, ainda, longe de significar o conjunto do campesinato, porquanto a maioria deles surgiu como resistência às formas de penetração capitalistas no campo, de modo que, até hoje a sua questão central tem sido a das formas de integração dos trabalhadores ao processo de geração e apropriação da riqueza social. No entanto, a partir da crise do modelo agrícola vigente - que é uma crise estrutural e técnica - os movimentos sociais se defrontam com a urgente tarefa de construir alternativas para os camponeses a partir de suas vidas, suas necessidades e seu trabalho e que possam ser propostas na e pela prática, como um modelo de desenvolvimento para o meio rural, antes que as oligarquias rurais, os latifundiários e o empresariado agromercantil e industrial acabem por "solucionar" esta crise a partir de arranjos e modelos políticos e econômicos ainda mais excludentes, concentradores (de capital e de saber) e injustos, o que é perfeitamente identificável com a lógica "liberal" de desenvolvimento.

Urge que se discuta, que se elabore e que se construa um projeto concreto de ação educativa para os movimentos popu-



lares já existentes ou em gestação, dando forma à sua experiência diária de transformação de indivíduos em sujeitos políticos coletivos. É o "educativo" em sua dimensão mais fundamental e decisiva, que acontece no cotidiano dos coletivos através dos processos de elaboração da própria identidade coletiva, do aprendizado da organização e participação social, da transformação das necessidades em interesses na forma de projetos e bandeiras de luta. É o espaço que, à margem das Instituições e das instâncias "educativas" formais, conseguiu o que estas não conseguirão jamais, a continuarem afastadas da realidade: resgatar a dignidade das pessoas, apesar da pobreza a que foram relegadas, e, na construção de novas identidades pelo coletivo, abrir caminho para que se construa um "novo homem", capaz de apontar para um novo modelo de sociedade.

Os caminhos encontrados na construção do Assentamento Conquista Nonoaiense significam, na riqueza da sua simplicidade e completude e para cada um destes sujeitos que os fizeram, parte desta preocupação existente nos movimentos sociais e apresentam-se enquanto uma experiência possível na busca de um projeto educacional para o meio rural que passe por um novo modelo de produção, vida e reprodução de sujeitos sociais. Utopia e realidade se confundem e dão-lhe significado.

Assim, tomando como referência por um lado a realidade concreta do camponês e, por outro, as possibilidades de compreender a educação em um sentido dialético no que ela tem de efetivamente educativo, para além das instâncias formais e/ou organizadas, o presente trabalho de pesquisa elegeu como núcleo

*problemático*: a compreensão, a análise e o resgate de algumas das formas, espaços e possibilidades educativas que aparecem na articulação cotidiana entre indivíduo e grupo camponês - enquanto organização e(m) movimento (social) - do "Assentamento Conquista Nonoaiense", situado em Eldorado do Sul, RS.

Tendo como ponto de partida esta organização problemática básica, procuramos objetivar a condução analítica dada a este trabalho de pesquisa. Para isto, tentamos aplicar às entrevistas, às observações e à teoria uma abordagem dialética que leva em conta as principais dimensões educativas no cotidiano da realidade investigada e que nos conduz aos seguintes objetivos:

a - compreender a situação envolvendo as condições de existência e de trabalho do camponês, inserido no contexto social e evolutivo de uma sociedade classista, através da leitura de uma experiência de assentamento de trabalhadores rurais "sem-terra";

b - compreender de que maneira estes camponeses construíram as suas próprias soluções, formas e espaços educativos e como eles as interpretam enquanto constituintes do seu cotidiano, para além dos discursos oficiais e dos espaços formais de educação e vida;

c - contribuir para o equacionamento e discussão da educação no meio rural, buscando identificar e apontar possibilidades efetivas de cruzamento entre o acadêmico e o popular

que possam, talvez, constituir-se em sugestões e ações práticas para os movimentos sociais envolvidos, os grupos camponeses e as instâncias acadêmicas.

## I

### 1.1 Contextualização histórica

Quando buscamos academicamente a pesquisa social, devemos ter claro que a realidade tem a sua própria dinâmica organizada de forma única no espaço e no tempo e a sua leitura, portanto, corre o risco de apreender apenas aquilo que é aparente ou aquilo que um coletivo empresta ao pesquisador como sendo o real. Faz-se necessário, então, superar a "aparência do fenômeno social", desocultando a "estrutura da coisa em si"<sup>5</sup>. A esta consideração devemos somar o fato de que ao buscarmos os grupos populares em sua própria dinâmica e constituição, com os saberes elaborados socialmente, as dificuldades se acentuam, tornando mais difícil a instrumentalização do pesquisador.

Neste sentido procuramos aproximar alguns conceitos básicos que pudessem permitir a captação da essência do fenômeno estudado e a sua interpretação mediante a integração dos elementos empíricos apreendidos à visão conceitual do todo social. Buscamos, então, conferir ao elemento empírico a "significação" possível pela sua inserção em um conjunto teóri-

---

<sup>5</sup> Estas expressões são de KOSIK, L. Dialética do conceito. RJ., Paz e Terra, 1976.

co que lhe desse "coerência"<sup>6</sup>. Esta organização metodológico-teórica buscou evitar que os aspectos teóricos ora apresentados se colocassem como "a priori" à realidade a ser estudada, tendo em vista que para o pesquisador social "as doutrinas fazem parte integrante do fato social estudado e não podem ser separadas senão por uma abstração provisória"<sup>7</sup>.

Ao longo deste trabalho buscamos, então, um contínuo "revisitar" entre o fato social, empírico e o teórico, o que desde já despreza as categorias teóricas fechadas e as premissões que possam "fechar de antemão o caminho da compreensão objetiva da realidade"<sup>8</sup>. Esta é a razão pela qual nosso referencial teórico pretende constituir-se muito mais em "um esboço de uma direção provisória"<sup>9</sup>. É assim que pretendemos visitar e discutir aqueles conceitos e argumentos teóricos que nos permitam "cercar" dialeticamente as questões empíricas identificadas o que nos leva, também, a afirmar que buscamos agir seletivamente dentro da realidade a que se propõe este exercício acadêmico, sem pretender reelaborar linhas ou conceitos teóricos. Para isto concordamos com GOLDMANN, L. (1976:54), para quem, "o critério legítimo para julgar o valor de uma teoria reside no fato da mesma possibilitar o máximo de conhecimento da realidade. Para tal, precisa ser vasta e adequada à realidade concreta que se propõe explicar"<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Estas expressões são de GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. RJ, Paz e Terra, 1976.

<sup>7</sup> Op. cit. p. 51.

<sup>8</sup> GADOTTI, M. *Educação e contra-educação*. RJ, Paz e Terra, 1981, p. 28.

<sup>9</sup> GADOTTI, M. Op. cit. p. 34.

<sup>10</sup> GOLDMANN, L. Op. cit. p. 54.

A partir deste enunciado e considerando a organização do problema anteriormente exposta, elegemos como *eixo teórico* para este trabalho a compreensão dialética do cotidiano camponês, a partir dos sujeitos, ações, elementos e significados que se constituam enquanto espaços e possibilidades educativas. Considerando-se este núcleo fundamental, trabalhamos com as seguintes *aproximações conceituais* fundamentais:

a) a questão das relações sociais de produção, a partir da qual procuramos discutir as articulações entre capital e campesinato, buscando caracterizar a condição de subalternidade e tipicidade do camponês;

b) a organização da cultura do camponês enquanto coletivo a partir do seu cotidiano, procurando explicitá-lo como fruto das necessidades socialmente determinadas e como espaço potencial de afirmação e construção da identidade individual e coletiva;

c) a educação enquanto prática e(m) construção dialética inerente a cada coletivo em movimento, articulada pela produção e reprodução do saber e dos espaços educativos na ação consciente de cada um dos sujeitos que o constituem.

### 1.1.1 Considerações sobre o campesinato: sujeito e coletivo na construção de um novo processo social

Em uma perspectiva histórica ampla, a literatura nos mostra que o camponês encontra-se geralmente situado em um processo de subalternidade, caracterizando-se de forma diversa e heterogênea como classe social em formação, na qual mesclam-se elementos sociais, econômicos, políticos e culturais também diversos, heterogêneos e contraditórios. A própria diversidade do campesinato é essencial à compreensão desta subalternidade. São sítiantes, colonos, parceiros, meeiros, caboclos, negros, mulattos, brancos, ou seja, são trabalhadores rurais que combinam condições sociais, econômicas, políticas e culturais peculiares, às vezes muito diversas daquelas que prevalecem a nível da sociedade nacional, dominante, envolvente.

Transição, contradição e incompletude parecem, assim, dar forma a este sujeito social na construção do seu modo de vida. Ao lado de valores, padrões e laços de cunho comunitário, desenvolvem-se valores, padrões e laços determinados pela transformação e expansão do mercado. Mesclam-se a produção de valores de uso e troca, o compadrio e o dinheiro, a prestação pessoal e o contrato, as lideranças locais e as exigências do poder estatal, as crenças populares e a igreja, o saber que é do povo e o saber que "vem de fora". Em resumo, o camponês constrói a si próprio e ao coletivo ao qual ele pertence a par-

tir das relações estabelecidas com os grupos não camponeses, transformando-se de forma dinâmica, específica e peculiar.

Entretanto, a subalternidade não significa subserviência, de forma que esta sua construção específica não elimina o protesto, a reclamação, a exigência, a reivindicação. Sob condições em geral muito adversas, o camponês reage em diferentes modalidades: é a resistência e a luta camponesa que pode aparecer através da resignação, indiferença, fatalismo, tocaia, banditismo social, revolta, liga camponesa, messianismo, sindicato, partido político, revolução, movimento social, etc.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se constitui na e pela diversidade, o camponês apresenta uma característica de indiscutível unidade: a terra, vista como lugar natural, de sempre, antigo, muito mais do que objeto e meio de produção. A terra e com ela o trabalho, mesclam-se em seu modo de ser, viver, multiplicar-se, continuar pelas gerações futuras, reviver os antepassados próximos ou remotos. Com ela o camponês tem uma relação que excede a simples necessidade de sobrevivência. É uma relação mítica e transparente, um momento primordial da natureza, do homem, da vida. É apoiado nela que todos participam de um mesmo e único coletivo, uma comunidade de laços e prestações, favores e obrigações demarcados no espaço da família, parentes e amigos.

O avanço do capitalismo no campo é, sem dúvida, a outra face desta relação do camponês com a terra em coletivo. Na medida em que avança o negócio, dinheiro, mercadoria, interes-



se, lucro, juro, contrato, a lógica do camponês se confunde, convulsiona, rompe. As relações mercantis revolucionam o trabalho, a produção de valores de uso, as relações entre vizinhos, irmãos, pais e filhos. A terra, antes referência, muda de lugar, de figura, fica estranha. O camponês, fica outro: aluga-se, vai ganhar salário, ou fica camponês de outro jeito, negociando, sabendo negociar, não sabendo; ou segue para diante, em busca de outra terra, na ilusão de viver do seu jeito.

De um modo geral, podemos dizer que a base das lutas e dos movimentos camponeses é, sem dúvida, a questão do acesso à terra. No entanto elas revelam, também, as muitas formas sociais da terra, assim que remetem a questão a um âmbito macro, que passa pela contínua e reiterada subordinação do camponês às estruturas públicas e privadas de poder e sua conseqüente exclusão da condição de cidadão. Então, para além da pura, simples e dogmática penetração do capital no campo, as teorias de análise dos camponeses devem levar em conta que a subalternidade não é uma condição, mas um processo que deve ser considerado no que o prof. Otávio Ianni<sup>11</sup> chama de "questão nacional", ou seja, passando pelos vários aspectos fundamentais da problemática camponesa: posse e uso da terra, comunidade e sociedade, proletarização e recamponização, grupo racial, étnico ou cultural e classe social; libertação, raça, cultura e cidadania; educação, campesinato, região e nação, entre outros.

---

<sup>11</sup> IANNI, O. Revoluções camponesas na América Latina, in SANTOS, J.V.T. dos (org). Revolução Camponesa na América Latina. São Paulo, ICONE, 1985. p 15

E é neste contexto, caracterizado pela dialética entre a dominação/exclusão/subordinação e a luta/resistência/conquista, que entendemos deva ser buscado o camponês desta pesquisa, na medida que a sua condição atual de assentado, com terra, é, ao mesmo tempo, produto, significado e síntese desta questão. Buscaremos, então, a partir de agora, "recortar" a questão camponesa, procurando aproximá-la da história e das condições que constituem o "contorno" determinante desta construção social específica da qual o camponês do Assentamento Conquista Nonoaiense é produto e produtor.

Por outro lado, é importante não perdermos de vista que o ponto de partida do presente trabalho é a compreensão da educação como uma prática cotidiana concreta, histórica e social, que se liga diretamente, quer à realidade subjetiva - o modo de pensar e as concepções de mundo - quer às condições materiais de existência do grupo social onde a mesma se realiza. Então, para que possamos compreender e identificar os espaços educativos que os camponeses constroem no cotidiano é necessário que, antes, busquemos compreender o contexto que os gerou e que estabelece, hoje, o campo de possibilidades para a sua prática.

Para tanto buscaremos, inicialmente, estabelecer algumas aproximações ao conceito de camponês a partir dos enfoques teóricos que mais se aplicam aos objetivos deste trabalho. Em um segundo momento, buscaremos re-construir, em alguns aspectos, as específicas relações que fizeram a história dos camponeses do Rio Grande do Sul em sua relação com o capital. E,

por último, pretendemos mostrar que os espaços possíveis para esta relação "camponês X capital" determinam diferentes articulações de resistência e luta.

*Buscando uma aproximação conceitual do camponês*

A presença do campesinato nas sociedades capitalistas e, como tal, também na sociedade brasileira, tem-se constituído em uma das maiores questões de problematização teórica enfrentada pelos cientistas sociais preocupados com a questão rural. É importante deixar claro que as questões maiores que envolvem o campesinato, embora o tenham enquanto elemento referencial, transcendem a sua dimensão específica e passam a incorporar as discussões maiores do conjunto da sociedade. É nossa opinião que não é possível, por exemplo, separar a questão da terra da questão maior e que atinge a todo o povo brasileiro que é a questão da cidadania e da possibilidade do acesso à satisfação das necessidades fundamentais do homem. Assim, camponês, operário, trabalho, emprego, educação, reforma agrária, reforma urbana, identidade e cidadania são algumas das faces que compõem a realidade dos grupos subalternos e sua luta, motivação principal para a realização deste trabalho.

O camponês, enquanto indivíduo e grupo familiar e comunitário, é o sujeito principal que vai permear a construção deste exercício acadêmico. Neste sentido, é importante que busquemos, teoricamente, construir uma aproximação capaz de contribuir para, se não for possível defini-lo, ao menos configu-

rar algumas das formas sociais produzidas na complexidade e na simplicidade do seu modo de vida.

Historicamente, o conceito de camponês tem sido alvo de importantes controvérsias que se estendem a partir de cada uma das interpretações sociológicas<sup>12</sup> possíveis. Assim que, para alguns autores como SHANIN, esta questão deve ser assim proposta:

*"Há razões para definir 'camponês' e há razões para deixar indefinida a palavra, uma figura de linguagem fora do domínio onde residem as criteriosas categorias do conhecimento. Tal decisão jamais é inconsequente pois este conceito, se aceito como tal, vincula-se ao próprio âmago do pensamento teórico sobre a sociedade global contemporânea e reflete-se em conclusões de imediato interesse político e analítico. O que importa é a maneira como esta palavra é usada."* SHANIN (1986:77)

Neste sentido, pode-se perceber que se tentarmos elaborar uma definição de camponês dogmaticamente inserida no contexto teórico, podemos correr o risco de torná-la confusa e contraditória. Como o objetivo principal deste trabalho não está centrado na identificação literal do camponês e sim na sua

---

<sup>12</sup> Não sendo objetivo deste trabalho discuti-las, podemos resumir as três correntes fundamentais de conceituação do camponês como: a) A corrente da Antropologia americana, principalmente REDFIELD e KROEBER, que buscam fundamentação em DURKHEIM; b) CHAYANOV e os autores que o definem como um modo de produção; e c) SHANIN e outros, como BOURDIEU, que o definem como sendo uma classe social.

inserção como sujeito da história, podemos aproximá-lo, aqui, a partir do que MARX nos lembra sobre esta questão:

*"... como se fosse uma questão de reconciliação dialética de conceitos e não de compreensão das relações reais" MARX (1976:1068).*

Isto nos leva a considerar que o camponês deste exercício não é uma 'classe' ou um grupo de indivíduos específico e que possui uma 'lógica' própria e constante, mas uma noção que deve, necessariamente, ser compreendida a partir da forma singular na qual se articulam as relações e os processos sociais cotidianos em um contexto histórico. É uma concepção idêntica à de MARTINS (1989:100), para quem o camponês deve ser considerado a partir de um "processo" específico e subalterno, em relação a um grupo dominante, de construção das relações sociais. O camponês deve, então, ser buscado a partir das relações cotidianas no coletivo e na maneira pela qual o coletivo articula suas relações com os grupos não-camponeses.

Neste sentido, ao considerarmos a existência de um grupo camponês, buscamos a construção de um sujeito<sup>13</sup> que é algo mais que um vendedor livre da sua força de trabalho e que é, também, o ainda enigmático protagonista dos processos sociais de luta, um alguém de fato existente, concreto, com o qual devemos nos relacionar em uma tarefa comum e que, por isso mesmo,

<sup>13</sup> Utilizamos aqui um conceito de "sujeito" no sentido que lhe deu ROKWELL (1986:54) distinto de sujeito biológico e psicológico que tende a ser (re)construído na pesquisa "... por abstração de estruturas ou funções compartilhadas pelo gênero humano". Um sujeito concreto, cognoscido através do conjunto das relações sociais, de caráter histórico e específico, que conformam o seu mundo particular.

certamente nos modifica de algum modo. A busca da conceituação do camponês passa, assim, pelo desvendar dos pequenos processos sociais do cotidiano que, diferente dos grandes processos sociais que formam ou modificam o movimento histórico das sociedades, expressam histórias individuais que configuram as facetas reais e concretas do coletivo. Nestes processos são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizam.

Esta compreensão do campesinato busca aproximar-se do que VELA (1986)<sup>14</sup> classifica como "concepção cultural" e "concepção estrutural", fugindo do dogmatismo com que o materialismo histórico compreende o camponês. Nesta linha, também SHANIN (1986:75) considera que o conceito de camponês é seletivo e representa uma mistificação servindo para mascarar a realidade das relações sociais, estando a sua possibilidade de contribuição na sua "desreificação" e devendo ser julgado a partir do trabalho cotidiano de pesquisa, programas e ações políticas que ele possibilita.

A compreensão do que é o camponês desta proposta de estudo deve, assim, ser construída ao longo do desenvolvimento deste trabalho a partir das sucessivas aproximações teóricas entre o que está sendo proposto e a realidade. No entanto, compreendemos também que a simples eliminação do conceito de camponês não é possível, pois qualquer conceito colocado em seu lugar teria dificuldades idênticas de significação. Ele tem, assim como outros conceitos que têm no aspecto teórico o seu

---

<sup>14</sup> VELA, Hugo A.G. Campesinato Latinoamericano, Dissertação de Mestrado, CPGEEXR, UFSM, 1986.

início e fim - entre eles os conceitos de "capitalismo", "modos de produção", e "proletariado" - o problema de possuir um "potencial de reificação"<sup>15</sup>. Esta condição determina que o conceito pode ser facilmente enganoso, e isto vale para todas as ciências sociais, para quem não se dá conta da obrigatória identidade que deve existir entre a teoria, sua formulação e o seu significado no contexto social. Assim, o conceito de camponês, neste trabalho, tem como objetivo não uma justaposição com outros conceitos, mas sim servir para a compreensão das relações reais existentes entre as pessoas e os coletivos pesquisados.

#### 1.1.2 O camponês do Rio Grande do Sul: um trabalhador para o capital

A estrutura agrária brasileira apresentou, desde a sua formação, um caráter tipicamente capitalista e, segundo a maioria dos autores que superaram a velha discussão feudalismo-capitalismo<sup>16</sup>, orienta-se no sentido de admitir que o capital domina a agricultura e é determinante das formas e relações de produção podendo, inclusive, para se reproduzir, desenvolvê-las de forma diferente até da relação definidora do próprio capi-

---

<sup>15</sup> Segundo MENDONÇA, N. O Uso dos Conceitos. RJ, Vozes, 1985 (2ª ed.).

<sup>16</sup> A discussão sobre a origem da formação social brasileira esteve, durante muito tempo, centrada na dualidade entre uma formação originalmente feudal (imobilização do trabalho) ou uma formação já capitalista. Sobre esta questão pode-se ver a obra de GUIMARÃES, A. P. "Quatro séculos de Latifúndio" além de LOUREIRO, M.R.G. in, "Parceria e Capitalismo", WERNEK SODRE, Nelson "Fundamentos da Revolução Brasileira" e "História da Burguesia Brasileira", entre outros, principalmente os que nos anos 1980 rearticularam esta questão.

tal<sup>17</sup>. Esta é a condição fundamental para que se possa entender que o camponês pode, em situações e tempos específicos, resistir ao capital tornando-se, inclusive, condição fundamental para a sua reprodução.

A pequena produção no Brasil<sup>18</sup> desenvolveu-se durante muito tempo em áreas marginais à grande propriedade oriunda da sesmaria. É neste contexto que se desenvolveu o que CÂNDIDO (1964:96) chama de "economia cabocla" que, mesmo enfrentando as adversidades naturais determinadas pelo uso de terras potencialmente menos produtivas e a falta de recursos, conseguia manter um nível de consumo próximo do vital. A disputa pela terra teve o seu quadro agravado com o fim do modelo escravista e a paralela edição da Lei de Terras de 1850, que marcaram com força o futuro da posse da terra no Brasil.

Neste contexto, quando o colono imigrante europeu chega ao Brasil o quadro da repartição das terras já está determinado e ele vem justamente para cumprir um papel específico:<sup>19</sup> formar uma estrutura produtora de alimentos que se

---

<sup>17</sup> O capital é aqui considerado enquanto uma relação social entre proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, na qual esta força de trabalho, separada das condições objetivas de produção, constitui uma mercadoria, que gera trabalho não pago, fonte da reprodução do próprio capital.

<sup>18</sup> Este processo é explicado, na evolução das relações de subordinação específicas do camponês ao capital no caso brasileiro, por uma corrente, com a qual concordamos, que a concebe não simplesmente a partir da sujeição da renda da terra. Concordamos, neste ponto, com a crítica feita por MARTINS, J.S. em "Os Camponeses e a Política no Brasil" àquela concepção defendida, entre outros, por AMIN, S. em "A questão agrária e o capitalismo" e VELHO, O. em "Capitalismo autoritário e campesinato".

<sup>19</sup> Extrapola os objetivos deste trabalho o balanço da produção intelectual e do debate no Brasil sobre o desenvolvimento capitalista e as transformações da estrutura agrária, em particular sobre as formas de existência e o sig-



desenvolvesse fora do latifúndio cafeeiro, ganadeiro ou açucareiro servindo, assim, como fornecedora dos alimentos ali necessários e objetivando as condições para que, pela primeira vez, houvesse no Brasil um processo de valorização da terra, enquanto capital de reserva, em larga escala.

No caso específico do colono que veio para colonizar o nosso estado, as condições não foram diferentes<sup>20</sup>. Segundo PESAVENTO (1980) as terras mais férteis e de fácil cultivo estavam, em sua quase totalidade, nas mãos dos latifundiários ligados à indústria do charque. Ao colono, restou a ocupação das regiões íngremes serranas ou de áreas com terras de baixa produtividade. Mesmo assim, estas terras 'tinham dono', ou seja, ao contrário dos estancieiros que simplesmente a ocuparam, e potencialmente se capitalizaram, o colono teve de adquirir do Estado ou de particulares a terra e os meios para cultivá-la.

Para obter os recursos monetários para a aquisição da terra, o camponês teria de contar com o seu próprio trabalho em condições precárias. Uma parcela maior da produção teve que ser, então, comercializada. Inverteu-se, desta forma, a proporção do autoconsumo no interior da unidade camponesa, de forma tanto mais intensa quanto pesassem sobre ela os mecanismos do preço do mercado. Esta vai ser, a partir daí, a lógica da re-

---

nificado da pequena produção camponesa. Para uma caracterização deste debate e extensa indicação bibliográfica, pode-se consultar GNACCARINI, José César e MOURA, Margarida. "Estrutura agrária brasileira: permanência e diversificação de um debate". BIB - Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais. RJ, (15): 5-22, 1983.

<sup>20</sup> A este respeito pode-se consultar, também, entre outros, TAMBARA, E. "O Desenvolvimento Regional desigual" e CARDOSO, F.H. "Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional".

produção da unidade produtiva camponesa, cuja condição cíclica foi explicitada por SANTOS (1978), e que perdura até hoje.

Com efeito, no momento em que o colono<sup>21</sup> é obrigado a, para reproduzir a sua maneira de viver, despender recursos para a compra da terra (para os filhos) ele está, efetivamente, transferindo o que se caracteriza por "renda fundiária" para as mãos dos proprietários de terra, que normalmente são as mesmas empresas que dominam o processo de comercialização e que têm, na manipulação da produção camponesa no mercado, a fonte de seus lucros mercantis. A organização do trabalho familiar depende, então, cada vez mais dos mecanismos estruturais do mercado. Este passa a constituir uma mediação indispensável à obtenção pelo colono dos seus meios de vida, da terra, dos instrumentos técnicos da produção e da transferência, para fora da unidade familiar, do sobretabalho nela produzido e que irá alimentar o processo global de acumulação no país.

Pode-se perceber, então, o desenhar de uma dupla subordinação da unidade produtiva camponesa ao capital, que se dá, segundo SANTOS (1978:100-112), em primeiro lugar, pelo fato de que o processo de trabalho do camponês não é destruído pelo capitalismo, pois a propriedade dos meios de produção continua pertencendo ao colono, a força de trabalho utilizada é familiar, o nível de mecanização é baixo e os insumos são fornecidos

---

<sup>21</sup> Neste trabalho de pesquisa, não fazemos distinção entre os termos "camponês" e "colono", tendo eles significado idêntico que contém as seguintes premissas, segundo SHANIN (1986:50): a- a propriedade rural familiar como a unidade básica da organização econômica e social; b- a agricultura como principal fonte de sobrevivência; c- a vida em aldeia e a cultura específica das pequenas comunidades; e, d- a situação de opressão.

pela indústria. Em segundo lugar, o capital exerce um tipo de "subordinação formal" que é vista, por um lado, como correspondente a uma fase em que o capital ainda não domina toda a forma social da produção e, por outro lado, "como uma forma particular coexistente no interior do modo de produção especificamente capitalista" (SANTOS, 1978:112).

Neste contexto, a questão da posse da terra aparece, para o colono, enquanto a possibilidade de sentir-se "dono" do processo produtivo e da gestão da unidade produtiva, conferindo-lhe uma idéia de produtor independente, ainda que subordinado formalmente ao capital. Assim, tem-se na produção camponesa um processo de trabalho não especificamente capitalista e, no camponês "a personificação deste processo e um participante das classes subalternas da sociedade capitalista" (SANTOS, 1978:145). De fato, então, campesinato e capital se transformam historicamente produzindo novos arranjos em suas relações.

Se considerarmos especificamente o camponês referido neste trabalho e que ocupa grande parte das regiões Noroeste e Alto Uruguai do estado do RS, podemos resumir o seu atrelamento ao capital a partir, principalmente, de três situações: Em primeiro lugar a produção, pelo colono, em setores não atrativos ao grande capital. Na verdade, pode-se afirmar que a produção camponesa, nestes casos, é rentável, só que não para ele próprio, pois o lucro que é gerado é apropriado pelos integrantes da rede de comercialização, de forma diretamente proporcional à sua capacidade de concentrar a produção dispersa das unidades familiares (armazenamento, estoques, etc.) e de manipular a sua

oferta nos centros urbanos de consumo. A outra face desta questão é a de que o capital comercial está, cada vez mais, sendo dominado por oligopsônios e a consistir, progressivamente, um momento do processo de acumulação industrial.

Uma segunda forma de dependência da agricultura em relação ao capital, no Rio Grande do Sul, apontada por BRUM (1982), é a "integração vertical"<sup>22</sup> do colono aos complexos agro-industriais. Nesta forma, a produção agrícola é assumida por pequenos produtores que detêm a posse da terra. O capital, por sua vez, isenta-se de investir na aquisição da terra e controla, do exterior da unidade produtiva, a produção da matéria-prima agrícola que ele necessita para a transformação industrial<sup>23</sup>.

O industrial não está, com isso, renunciando à renda fundiária ou que, de alguma forma ela seja apropriada pelo produtor. Apenas a estratégia é que muda: é através de contratos de produção que o industrial controla o preço da matéria-prima e extrai do colono o sobretabalho, o qual não tem, para o industrial, a mesma autonomia que lhe dá a renda da terra e o lucro agrícola, mas constitui a condição para a realização do seu

---

<sup>22</sup> Os contratos de produção (ou sistema integrado de produção) representam hoje a maior parte da produção gaúcha de aves (Frangosul, Avipal, Sadia, Perdigão), suínos (Sadia e Perdigão), fumo (Souza Cruz e outras). A este respeito pode-se consultar MADEIRA, F. (UFMS, CPGEXR, 1989 - Dissertação de Mestrado, e SANTOS, J.V. Tavares dos. (colonos do vinho) 1978, op. cit.

<sup>23</sup> Sobre a situação dos camponeses da uva, ver SANTOS, J.V.T. dos. 1978, op. cit.; sobre a produção de fumo, ver LIEDKE, Elida. "Capitalismo e camponeses: relações entre indústria e agricultura na produção de fumo no RS", Brasília, ICH/UNB, 1977; sobre a resistência dos produtores de fumo, ver SANTOS, J.V.T. dos. "Movimentos camponeses no Sul: produto e terra" (1978-1981) Reforma Agrária, Campinas, 12(03):30-54, jun, 1982.

lucro industrial. Por outro lado, isto não significa nenhum tipo de contradição entre o capital industrial e a unidade fundiária, pois a mesma empresa que faz a "integração" pode possuir grandes extensões de terra na região ou nas regiões de fronteira agrícola e que servem como investimento especulativo visando apropriar-se da renda da terra. Neste processo, o capital penetra no âmago da unidade produtiva, modificando dois componentes básicos: a autonomia do colono e o grau de iniciativa de que ele dispõe, ao nível da organização interna e, por outro lado, o nível de tecnologia em relação à capitalização.

Em terceiro lugar aparece, enquanto outra forma de articulação capital/campesinato, o sistema cooperativo. Segundo FRANTZ (1979), o sistema gerado no bojo da organização dos pequenos produtores para resistir ao grande capital agroindustrial e financeiro freqüentemente se manifesta, não como uma alternativa qualitativamente à dominação do capital, mas um dos mecanismos da sua estratégia que, mantendo o camponês em sua condição de produtor, integra-o mais profundamente ao mercado capitalista dos grandes oligopsônios.

A este respeito, WANDERLEY (1985:71), afirma que "a cooperativa incorpora o pequeno produtor ao mercado de produtos industriais ampliando o espaço de sua acumulação", o que é feito na medida em que a cooperativa funciona como repassadora dos financiamentos bancários garantindo estes contratos e, assim, obrigando o produtor a usar insumos modernos para tentar atingir determinados níveis de produtividade. A cooperativa funciona, então, como o elemento que permite superar, ao nível do

capital, a atomização da produção camponesa, permitindo concentrá-la e extrair dela o sobretrabalho.

Neste sentido, ainda segundo FRANTZ (1979:75), pode-se observar uma divisão do 'espaço' e do 'trabalho' entre as cooperativas e o comércio privado, cabendo àquelas o comércio dos produtos da agricultura e a este a representação local das indústrias de insumos e equipamentos modernos. Por outro lado, esta relação vai se intensificando significativamente, com as cooperativas ocupando cada vez mais diferentes espaços da economia e atrelando os produtores através da compra da produção da agroindústria caseira e do fornecimento de alimentos (criação de supermercados).

Este é o estreito espaço estabelecido pelo capital às iniciativas do camponês, espaço limitado pela condição, que é sua, de trabalhador para o capital. Este é, também, o espaço no qual o camponês se constrói, faz a sua vida, negando ou afirmando-se histórica e dialeticamente, a partir das contradições geradas no próprio bojo da sua relação com o capital.

No entanto, esta relação não é tranqüila e muito menos homogênea. Ao contrário, veremos agora que os encontros entre o camponês do Rio Grande do Sul e o capital possuem e traduzem a lógica destas contradições, assumindo e determinando formas específicas de organização, resistência e luta dos camponeses.

### 1.1.3 Campesinato, organização e transformação: necessidade imposta pelo capital

A diversidade das formas assumidas pela relação capitalismo/camponês determina um praticamente igual número de formações e grupos sociais específicos e distintos<sup>24</sup>. Cada um destes grupos constrói uma experiência de vida, uma visão do mundo, selecionando e desenvolvendo necessidades e condições específicas de produção e articulação social. Esta situação determina que cada um destes grupos, em cada núcleo, 'linha', 'picada', ou vila desenvolva o que WOLF (1972:140) considera como "consciência social própria", resultado de uma "simbiose específica entre homens e natureza" (WOLF, 1972:142).

É neste contexto que, como vimos, o capital se articula de diferentes formas e aparece para o camponês de diferentes maneiras. Ao mesmo tempo, a sua inserção na agricultura, por ser parte de um processo histórico, ocorre de forma heterogênea e de intensidade variável, dependendo do conjunto dos elementos que compõem a realidade de cada um dos grupos camponeses: as condições, os meios, os instrumentos e as técnicas de produção; a cultura e as formas de reprodução social; e, o cotidiano enquanto o campo da ação e da transformação social.

Neste sentido e considerando especificamente as formas pelas quais o capital inseriu-se na agricultura do Sul do

---

<sup>24</sup> Sobre a caracterização do campesinato tradicional e as formas de sua organização social, pode-se consultar: MENDRAS, H. "Sociedade camponesa" RJ, Zahar, 1977; WOLF, Eric. "Sociedade Camponesa", RJ, Zahar, 1977; e especificamente sobre o caso brasileiro, QUEIROZ, M.I.P. de. "O Campesinato Brasileiro", RJ, Zahar, 1982, entre outros.

Brasil, CORADINI (1985) afirma que se trata de uma forma bastante peculiar uma vez que não está pautada, necessariamente, na proletarização da maioria dos trabalhadores rurais podendo, inclusive, acontecer o inverso, ou seja, a diminuição do número de assalariados rurais. Assim, o que caracteriza esta forma específica de desenvolvimento capitalista é que esta não-proletarização manifesta um processo de caráter seletivo e compressivo reproduzindo, então, a heterogeneidade das condições sociais de organização da produção. Esta seletividade depende do confronto de três elementos:

*"a) a estrutura fundiária e agrária preexistente ao estreitamento de suas relações com o capitalismo; b) a estrutura produtiva e a tecnologia posta em prática pelo capital vinculado à produção agropecuária; e, c) a correlação de forças entre os diversos agentes sociais envolvidos no ciclo produtivo entre si e com o Estado" (CORADINI, 1985:138).*

A unidade produtiva camponesa baseada no trabalho familiar, com seus segmentos diferenciados e em condições sociais e técnicas de produção diversas, não aparece frente ao capitalismo e o capital agroindustrial de uma forma homogênea. Por outro lado, como já vimos, o capital também se estrutura<sup>25</sup> di-

---

<sup>25</sup> É importante deixar claro neste trabalho que entendemos que o desenvolvimento do capital na agricultura, em nossas condições, deve ter a sua compreensão buscada nas especificidades de cada construção. Rejeitamos, portanto, o seu enquadramento dogmático às categorias e teorias tradicionais da sociologia e, principalmente, do marxismo histórico. No entanto, acreditamos que os autores marxistas podem fornecer excelentes instrumentos de análise e construção teórica se compreendidos de uma forma dialética e histórica. Dentre estes, destacamos: a) MARX, pela fundamentação lógica; b) LENIN, em seu debate com os populistas russos e a idéia das formas "farmer" e "junkier" do desenvolvimento do capital na agricultura; c) CHAYANOV e o



ferentemente, levando em conta esta diversidade, na busca da extração do sobretrabalho camponês e na busca do seu controle ideológico.

Estas estratégias do capital são organizadas de forma a selecionar e filtrar os produtores que possuem melhor estrutura individual, familiar e econômico-produtiva e menor resistência à forma de organização da produção a ser posta em prática. Ao determinar o contexto tecnoproductivo e, assim, controlar a organização do trabalho, o capital estabelece um contexto estratégico de integração/subordinação dos camponeses.

Ao tratar desta questão o professor José Graziano da Silva nos alerta que este processo gerou, em nossas condições, uma situação com dois resultados sociais:

*"a) absorção de parte do antigo campesinato como 'produtor integrado' ou como 'produtor moderno', ligado ao cooperativismo 'empresarial' e à agroindústria em geral; e b) a exclusão potencial (progressiva e tensa) da maior parte do antigo campesinato, que não consegue atingir os novos patamares tecnoproductivos e, pela incorporação horizontal, os antigos peões, agregados, parceiros, etc" (SILVA, 1982:75).*

---

equilíbrio da unidade familiar na satisfação das suas necessidades e intensidade do trabalho; d) TEPICHT, articulando Marx e Chayanov; e) VERGOPOULOS e AMIN, e a essencialidade da renda fundiária; f) SHANIN e a "pauperização cumulativa"; g) os vários autores brasileiros contemporâneos, entre eles, WANDERLEI, SANTOS, PALMEIRA, IANNI, MARTINS, GORENDER, VEIGA, ABRAMOVAY e outros.

Para este trabalho, a importância da dualidade que aparece como resultado concreto do desenvolvimento do capitalismo no campo não se dá pela questão em si, mas pelo seu desdobramento a partir das diferentes conseqüências na articulação coletiva dos vários grupos sociais, ou seja, ao modificarem-se o contexto e as relações sociais, modificam-se, também, "as necessidades individuais"<sup>26</sup> e as formas de ação de cada grupo" (HELLER, 1977:75).

Neste sentido, pode-se afirmar que a ação do capital sobre o campesinato, embora na forma apresentada signifique uma polaridade, tende a aprofundar-se progressivamente, de uma maneira que podemos chamar de "seleção por exclusão". Este processo determina uma realidade onde segmentos de um mesmo grupo camponês passam a viver em contínua tensão. Ou seja, o camponês que tradicionalmente teve a sua realidade construída em torno da posse da terra e da unidade produtiva familiar, passa a experimentar um processo de "desmanche" destas condições de homogeneidade do grupo. Acentuam-se as diferenças entre os grupos de camponeses "modernos" e integrados ou em vias de integração ao capital e os camponeses antigos, progressivamente excluídos das novas relações de produção e potencialmente excluídos do acesso à terra. Esta condição é tanto mais reforçada quanto mais a fronteira agrícola apresentar sinais de finitude e seletividade e quanto mais o mercado de trabalho urbano estiver

---

<sup>26</sup> Aceitamos, aqui, que as necessidades individuais são socialmente determinadas e definidoras da ação do camponês. A este respeito, pode-se consultar a obra de Agnes Heller, principalmente "Teoria de las necesidades em Marx" Madrid, Ed. Península, 1979, além de GIANOTTI, José A. "Origens da dialética do trabalho" P. Alegre, LEPM, 1985.

próximo do campo, o que vai definir as ações de luta e resistência ao capital.

Neste contexto, para o prof. Otávio Ianni a organização dos camponeses depende, fundamentalmente, das "muitas formas sociais da terra" e da maneira pela qual estas formas se expressam "nas relações que eles são levados a desenvolver com os donos de terra e gente" de forma que "as relações societárias subordinam as comunitárias" (IANNI, 1985:30-31). Os vários grupos camponeses organizam-se, então, em função de um conjunto de condições que expressam, de forma encadeada, a sua relação social, econômica, política e cultural com o capital e com o seu corolário, o Estado.

Podemos, a partir daí, estabelecer uma diferenciação entre dois grupos básicos que aparecem no campesinato do Rio Grande do Sul e que apresentam duas formas de organização distintas em forma e conteúdo:

1 - O primeiro grupo, composto de camponeses que se caracterizam pela inserção efetiva do processo produtivo junto ao capital. São os produtores "modernos"<sup>27</sup> e integrados, que mantêm relações mais efetivas com a agroindústria e com o capital cooperativo. Estas relações, segundo CORADINI (1985:139),

---

<sup>27</sup> Para o Prof. Candido Grzybowski, a mercantilização da produção e a monetarização das relações sociais são traços característicos destes setores "modernizados" do campesinato. A partir daí a sua estratégia de reprodução passa a depender das condições de sua integração. Então, "dada a subordinação ao capital industrial, a maior quantidade de sobretrabalho gerada e incorporada aos produtos é extraída dos camponeses. Aí reside a contradição e se gesta um foco de tensão social". In "Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo". Petrópolis, Vozes/Fase, 1987, p. 40-41.

devem ser compreendidas a partir da lógica "empresarial" que estas duas formas do capital, em clara articulação com o modelo econômico e ideológico do Estado, impõe ao camponês, resultando: a) em uma alta seletividade, pelo tipo de produção posto em prática; e, b) no fato de estas duas formas de organização do capital passarem a representar um caráter de canal de representação política efetiva e realização de determinados interesses. Esta situação faz com que, ao mesmo tempo em que as relações sociais sejam crescentemente "politizadas" (no discurso de racionalização, planejamento técnico, etc.), os interesses e as necessidades mais imediatas e, portanto, "representáveis" dos produtores em bases familiares, sejam medidas pelos interesses empresariais. Para boa parte destes camponeses, especialmente para os extratos nas piores situações sócio-econômicas, à questão mais específica do preço do produto, que serve de bandeira de mobilização e articulação social, somam-se as questões tidas como "mais amplas" como é o problema do acesso à terra. No entanto, estes grupos compõem, ideológica e politicamente, em suas formas de organização (cooperativas, sindicatos, associações de produtores rurais, etc.), com o latifúndio e o grande capital<sup>28</sup>. São facilmente cooptados pelo discurso populista e suas instâncias de organização caracterizam-se por não serem homogêneas em forma e conteúdo; e,

---

<sup>28</sup> Esta questão é em parte levantada por KAGEYAMA, Angela A. e SILVA, José G. "Produtividade e emprego na agricultura brasileira"; in BELLUZZO, Luiz C.M. e COUTINHO, Renato. "Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise n°2", S. Paulo, Brasiliense, 1983; e, ainda, por GRZYBOVSKY, Candido, 1987, op. cit. p. 38-44.

2 - O segundo grupo, composto pelo campesinato excluído ou em vias de exclusão, tanto das novas condições de produção quanto do acesso a determinadas condições tidas como elementares de sobrevivência. Este grupo cresce rapidamente, em função da crise do modelo agrícola brasileiro, sendo, também, o que apresenta maior mobilidade e agilidade para a sua organização. Segundo CORADINI (1985: 135), o que mais se destaca nos movimentos sociais articulados por este grupo é a sua capacidade de colocar em 'xeque' questões que estão além da capacidade imediata de absorção tanto pelo sindicalismo rural ou associações em geral, quanto pelos órgãos oficiais, o que se dá de forma independente aos resultados concretos que estes movimentos possam ter. Em nosso entender, a característica básica deste grupo é a expropriação, seja da terra ou da condição de cidadão, pela perda do vínculo do trabalho, o que determina uma extrema dificuldade - tendendo à impossibilidade - de existirem instâncias de mediação entre o grupo, o capital e o Estado. Neste grupo, o elemento gerador de organização e mobilização é o acesso à terra, ao invés de questões mais "suaves" como os preços agrícolas, a infra-estrutura produtiva, os impostos e confiscos, etc. Este conjunto de radicalidade (pela urgência e significado) na reivindicação e dificuldade de mediação determina que as formas de organização sejam mais "diretas" e caracterizem-se como conflituosas e "violentas". Neste sentido, o Estado, pela sua incompetência e dependência ao modelo político-ideológico dominante, atrelado ao latifúndio e à grande empresa capitalista, possui uma imensa dificuldade em gerir as reivindicações e as organizações deste grupo, tratando-as, normalmente, ao invés de uma questão "administrativa" como o são

as reivindicações do primeiro grupo, como uma questão de "polícia" e de "ordem" social. Organizam-se basicamente através de "movimentos", como o MST, os Movimentos das Mulheres Agricultoras, Movimento dos atingidos pelas barragens, etc., e caracterizam-se por terem, além de objetivos imediatos como os do primeiro grupo, uma intenção transformadora das estruturas sociais através de uma ação política forte, organizada e coletiva<sup>29</sup>.

### 1.2 Quadro de referência teórico: pensando o camponês para além do capital

*"Cinzas são as teorias, mas sempre verde é a árvore da vida". (Goethe)*

No início deste século, o erudito alemão Max Verworn sugeriu que os cientistas fossem classificados em dois grupos: os clássicos ou "iluministas", que se pautavam prioritariamente pelo dogmatismo, pela ciência classificatória, do passo a passo, até formularem leis gerais e abstratas e a elas reduzirem a realidade; e, os românticos, para quem o reducionismo, a fragmentação e a abstração deveriam ser substituídas pela preservação da riqueza da realidade viva, através de uma ciência que retivesse esta riqueza. Deste grupo fazia parte o escritor alemão Johann Wolfgang Goethe, a quem recorreremos aqui na tentativa de estabelecer uma linha de problematização capaz de permitir,

<sup>29</sup> Não se objetivou, aqui, de forma alguma, elaborar uma tipificação dos grupos que compõem o campesinato. O que se fez foi a agregação das propostas a serem trabalhadas neste exercício. Em função disto, não nos preocupamos em definir e caracterizar os movimentos sociais, entidades e organizações que atuam no meio rural gaúcho.

mais do que simples inspiração, que coloquemos em relação as questões propostas para este trabalho.

Não se trata de retomarmos a discussão das concepções iluminista e romântica em relação à ciência<sup>30</sup> em seus fundamentos epistemológicos. Ao contrário, entendemos que esta questão já foi suficientemente discutida e a sua compreensão deve ser relativizada a partir das suas condicionantes históricas de espaço e tempo<sup>31</sup>. No entanto, acrescentamos que é justamente a partir desta questão que podem ser resgatadas algumas "pistas" capazes de permitir a compreensão do campesinato para além dos limites dogmáticos e de redução sugeridos pela sua interpretação à luz das teorias do capital. Entendemos, assim, que tal como fizeram os românticos em seu tempo, também hoje se fazem necessárias algumas inversões e des-construções das "verdades" acadêmicas, principalmente em se tratando de buscar os grupos populares e subalternos. Também hoje é preciso questionar e dizer não aos modelos que primam pelo acadêmico e pelo teórico e

<sup>30</sup> Existem vários autores que analisaram esta questão. Podemos apontar, principalmente; na Europa: BURKE, P. "Culturas populares en la Europa Moderna" Madrid, Narcea, 1984 e "História popular o história total" in SAMUEL, R. "História popular y teoria socialista" Ed. Crítica, Barcelona, 1984; HALL, S. "Notas sobre la desconstrucción del popular" in SAMUEL, R. op. cit.; THOMPSON, E.P. "A formação da classe operária inglesa" RJ, Paz e Terra, 1986; e WILLIAMS, R. "Campo e cidade" SP, Cia das Letras, 1988, entre outros; na América Latina, podemos destacar: CANCLINI, Nestor Garcia. "As culturas populares no capitalismo", SP, Brasiliense, 1983; BARBEDO, J. Martin. "Práticas de comunicação en la cultura popular" México, UNAM, 1981; ORTIZ, R. "Cultura Popular, Românticos e Folcloristas" PUC/SP, 1985.

<sup>31</sup> No Brasil, esta questão constituiu-se no pano de fundo para as análises recentes sobre a cultura, a cultura popular e a educação popular, como podemos observar nos escritos, principalmente, de MARILENA CHAUI, entre eles: "Conformismo e Resistência" SP, Brasiliense, 1986; "Cultura do Povo e Autoritarismo das Elites" e "Notas sobre Cultura Popular" in "Cultura e Democracia" SP, Moderna, 1986; de CARLOS RODRIGUES BRANDÃO, in "A Educação como Cultura" SP, Brasiliense, 1985; e VANILDA PAIVA, in "Educação Popular e Educação de Adultos" SP, Brasiliense, 1980; entre outros.

que são construídos à margem das reais condições de vida dos seus "sujeitos/objetos".

Não se trata, no momento, de uma simples crítica ao teórico. Estamos, na verdade, preocupados com a maneira pela qual se faz o encontro da teoria com a realidade dos grupos camponeses. É preciso, em nosso entender, que sejam radicalmente modificadas as formas, as lógicas e os lugares destes encontros. Estamos pensando, aqui, na enorme distância que separa a realidade das produções acadêmicas, por exemplo, em se tratando da questão agrária e da própria educação. É neste sentido que podemos observar que, apesar dos grandes avanços obtidos nos últimos anos, a sociologia continua situando o camponês, na questão agrária, a partir da dualidade entre a viabilidade ou não da pequena propriedade, enquanto que a educação, quando não o ignora completamente, não consegue percebê-lo fora do contexto da Escola enquanto instituição.

Temos, como resultado, uma academia que se prende "às luzes" e que, em suas abstrações e falta de significados<sup>32</sup>,

---

<sup>32</sup> Como exemplo desta falta de vínculo entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e a organização dos grupos populares podemos citar, limitando-nos aos exemplos utilizados acima: em relação à discussão sociológica sobre a pequena propriedade, os movimentos de luta pela terra simplesmente a atropelaram. No entanto, a academia insiste nesta discussão, como se pode ver nas publicações mais recentes. Em se tratando da Educação o quadro não é diferente, ou seja, somente agora, praticamente após dez anos de movimentos de luta pela terra no Rio Grande do Sul é que esta questão começa a permear as discussões acadêmicas e, mesmo assim, limitando-se a estes movimentos. Talvez porque os próprios movimentos começam a construir as suas soluções, como é o caso do MST, que possui uma proposta já bastante avançada para a educação nos assentamentos. Fica no ar uma pergunta: qual é a proposta da Universidade para a educação no conjunto do campesinato, para além dos movimentos sociais organizados?



pouco tem a oferecer a um campesinato que, a cada dia, renova-se em constante diversidade e mobilidade organizando-se em associações, sindicatos, movimentos, etc., derrubando e questionando velhos mitos, lógicas e teorias que o pintavam em um quadro homogêneo, passivo e dócil. O camponês busca então, como vimos no capítulo anterior, a construção da sua identidade a partir do confronto com o capital em um contexto de subordinação e exclusão, mas que também se faz como resistência e luta.

Enfim, como diz o Prof. Cândido Grzybowski<sup>33</sup>, existe hoje "um campo que está prenhe de contradições e que se agita de muitas formas. Emergem sujeitos sociais de muitas caras, que exigem o reconhecimento dos seus direitos". Cabe, em nosso entender, à academia estar junto neste contexto de transformações, pensando e construindo na prática o saber e a educação nestes novos espaços, através e para além da Escola e das instituições. Ou seja, a "escola possível"<sup>34</sup> está sendo construída pelos camponeses, na luta diária pelo direito à vida. Devemos nos apressar, sob pena de permanecermos à margem das construções populares de saber e significado. Ou, talvez, daqui a algum tempo (se é que este tempo já não está aí), os próprios movimentos populares vão nos fornecer cursos "supletivos" e de alfabetização em educação.

Não obstante o tom quase profético e fatalista, mais afeito às conclusões, estamos sugerindo que a nossa visita aos

<sup>33</sup> GRZYBOWSKY, C. in "Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo" op. cit. p. 49.

<sup>34</sup> Termo consagrado pela análise de Miguel Arroyo in "Da escola carente à escola possível" SP, Loyola, 1991.

espaços educativos construídos pelos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense tenha, como pano de fundo, este contexto, ou seja, entendemos que se torna estéril e até um pouco complicado pensar a educação por si só, enquanto escola, retirando-a da história e dos significados construídos nas lutas dos próprios camponeses. É preciso que nos impregnemos da "romântica" opção por um novo sujeito histórico que é dinâmico, diverso e coletivo.

Neste sentido, como nos lembra o Prof. Carlos Rodrigues Brandão<sup>35</sup>, é preciso que tenhamos consciência que "a necessidade profissional de compreender e explicar sistemas e estabelecer regras e metodologias de seu funcionamento (da educação), obriga o educador a pouco a pouco pensar a sua própria prática dentro de domínios restritos..." assim que, "separando a educação por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas determinações sociais, o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura - o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui."

Assim, a partir do exposto no capítulo anterior e tomando como fundamental esta advertência buscaremos, a partir de agora, construir um caminho possível para que cheguemos aos objetivos deste trabalho. Em um primeiro momento, vamos tentar

---

<sup>35</sup> BRANDÃO, Carlos R. "Educação Popular". SP, Brasiliense, 1986, p. 12.

contextualizar historicamente as relações entre o campesinato do Rio Grande do Sul e a ação educativa exercida pelo Estado, resgatando as suas principais formas, programas, etc., o que consideramos fundamental para que possamos compreender os camponeses do assentamento Conquista Nonoaiense a partir do contexto que os gerou.

Em seguida, buscaremos discutir a educação pensando-a, para além da escola e das Instituições, como um domínio de idéias e práticas que se faz na diferença dos sujeitos e dos lugares sociais. É a educação pensada como cultura. Por último, e a partir deste conjunto de aproximações teóricas, buscaremos apontar o cotidiano como lugar possível e privilegiado para chegarmos aos pequenos mundos de saber, lógicas e significados que compõem a vida dos camponeses em coletivo. É na resignificação do cotidiano que, entendemos, está a possibilidade de se apreender os espaços e as formas educativas construídas pelos camponeses.

### **1.2.1 Situando a educação no meio rural**

Quando pensamos em situar a educação no meio rural<sup>36</sup> devemos nos lembrar que estamos, de fato, fazendo uma redução, um recorte histórico e teórico. Neste sentido, é impor-

---

<sup>36</sup> A expressão "educação rural", quando aqui utilizada, significa toda e qualquer atividade educativa, mais ou menos sistematizada, levada a efeito no meio rural. Em verdade, consideramos esta expressão um tanto inadequada pois, embora esteja acontecendo no meio rural, são urbanos os parâmetros que a norteiam atualmente. No entanto, esta expressão já traduziu uma legítima educação pensada para o meio rural, como veremos adiante, à qual chamaremos de "educação rural" em oposição a "educação no meio rural".

tante termos claro que o camponês não está fora do contexto histórico da sociedade brasileira. Ao contrário, entendemos que a história da educação nas comunidades camponesas<sup>37</sup> somente pode ser compreendida enquanto parte deste contexto maior de organização social, política e econômica.

Assim, considerando-se as limitações deste exercício, buscaremos resgatar alguns dos momentos mais significativos desta relação entre o camponês, em comunidade e a sociedade com a qual ele se relaciona, enquanto representando o Estado e a ação estatal.

Em um primeiro momento, devemos considerar que a organização social dos camponeses do Rio Grande do Sul<sup>38</sup> construiu-se em torno da noção de "comunidade", ou seja, um mundo social específico, sem grandes divisões desiguais de poder e trabalho, no qual o saber circula através de todo o domínio da vida comunitária, sem agentes especialistas do seu controle. Neste contexto, a educação encontra-se imersa, muito mais do que em uma instituição específica, no conjunto das práticas individuais e coletivas e dos seus significados.

A escola, quando existia, caracterizava-se pelo ensino laico e, não raro, na língua de origem dos imigrantes, sig-

---

<sup>37</sup> Sobre a educação nas comunidades camponesas do Rio Grande do Sul, pode-se consultar os escritos da Prof.<sup>a</sup> Agnes Hubner, principalmente, "A Colonização Alemã do Rio Grande do Sul", Porto Alegre, Ed. Globo, 1970, além do excelente trabalho do Prof. Lúcio Kreutz "O Professor Paroquial", PA, UFRGS, 1991.

<sup>38</sup> Para uma análise bastante lúcida da situação da educação no meio rural brasileiro no início do século, pode-se consultar AZEVEDO, Fernando "O Problema da Educação Rural", SP, Melhoramentos, 1930.

nificando apenas um dos momentos "educativos" organizados pela comunidade, junto com a igreja, os vários clubes e sociedades (dança, leitura, bolão, canto, tiro, bocha, damas, cavalheiros), os rituais e as festas. De um modo geral, este modelo de organização camponesa estava perfeitamente integrado aos objetivos do Estado que, pela omissão, transferia aos próprios camponeses o ônus da escolarização e da organização social e do processo produtivo. Na verdade, a ação do estado restringia-se, no âmbito da organização produtiva à questão do mercado e, no âmbito da ação educacional a um ensino primário urbano, excluído da maioria da população e que servia apenas aos interesses da burocracia e da classe média, visto que a formação profissional concentrava-se nas próprias oficinas ou nas confrarias sendo que, por outro lado, os barões do café<sup>39</sup> e os senhores de engenho buscavam na Europa o lugar para a instrução dos seus filhos.

A partir da crise mundial do final da década de 1920 e com as transformações radicais na organização político-econômica ocorridas com a revolução de 1930, encerrava-se o modelo "Agrário-comercial-exportador dependente" e iniciava-se a estruturação do modelo "Nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização"<sup>40</sup>. Iniciava-se uma nova fase para a vida do país, a partir do "declínio das oligarquias"<sup>41</sup> e a ascensão

---

<sup>39</sup> Esta questão pode ser aprofundada em AZEVEDO, Fernando. "A Cultura Brasileira", SP, Melhoramentos, 1945 e "Canaviais e Engenhos na Vida Política do Brasil", SP, Melhoramentos, 1985, 2ª ed.

<sup>40</sup> Expressões utilizadas por Maria Luisa Ribeiro, em sua obra "História da Educação brasileira", São Paulo, Moraes, 1981, p. 91.

<sup>41</sup> Nelson W. Sodré, em sua obra, "Formação Histórica do Brasil" assim denomina o período republicano de 1918 a 1930.

de um empresariado progressista, se comparado com os senhores do café e da cana. Temos então, em termos de organização social, além da ascensão da burguesia industrial, o surgimento e consolidação do operariado, significando a existência, a partir daí, de um novo "ator social", ou seja, emerge o povo como expressão política.

Por outro lado, em termos econômicos estas transformações resultam em maciça transferência de capital da agricultura para a indústria, a qual "florescia espontaneamente no 'vazio' deixado pela produção primário-exportadora interna e pela produção industrial das sociedades capitalistas centrais"<sup>42</sup>. Neste sentido modificou-se, também, o perfil produtivo e social do Rio Grande do Sul que, embora mantendo uma posição periférico-dependente em relação à industrialização do centro do país<sup>43</sup>, conseguiu um relativo incremento econômico através, principalmente, de dois fatores:<sup>44</sup> a) a ocupação total da área agriculturável das chamadas "colônias novas", aglutinando-se estas em novos "pólos" regionais de desenvolvimento; e b) a reorganização industrial do estado, redefinindo e especializando a produção de um sem-número de pequenas indústrias surgidas nas comunidades camponesas de imigração. Sem dúvida, este período representa o auge do que poderíamos chamar de "modelo camponês" de sociedade e economia. É também um período ao qual

---

<sup>42</sup> PEREIRA, Luiz. "Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento", São Paulo, Pioneira, 1970, p.127.

<sup>43</sup> Para que se compreenda este processo, além das sugestões apresentadas no capítulo anterior, pode-se consultar as obras da Prof<sup>a</sup> Sandra Jatahy Pesavento, principalmente: "República velha Gaúcha", Porto Alegre, Mercado Aberto, 1979 e "O Imigrante na Política Rio-Grandense", Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.

<sup>44</sup> Classificação oferecida por TAMBARA, Elomar, 1985, op.cit.p.33.

o prof. Luiz Pereira<sup>45</sup> se refere como sendo o "grande despertar" da sociedade brasileira.

Para o nosso trabalho, no entanto, a importância deste período não está especificamente nestas transformações sociais e econômicas mas está, sim, no entorno político-ideológico que as acompanha, ou seja, não está tanto no nascente modelo de substituição de importações mas centra-se no seu "parceiro" político-ideológico: o nacional-desenvolvimento e, especificamente, nas respostas governamentais a estes novos "papéis" colocados para a população, principalmente do meio rural.

Neste sentido, é importante considerarmos que, ao mesmo tempo em que o modelo industrial exigia um tipo de mão-de-obra relativamente especializada (ao menos alfabetizada) e colocava o meio rural no papel de fornecedor, a baixo custo, desta mão-de-obra e da matéria-prima, ele também fez crescer significativamente o setor médio da população, que passou a reivindicar posturas governamentais efetivas, capazes de possibilitar-lhes o acesso à educação escolar, habitação, etc... Havia ali um mundo urbano que se consolidava. O analfabetismo e a miséria da maior parte da população rural passaram a constituir-se em entraves aos projetos das classes dominantes.

Foi, então, a partir da Revolução de 1930 e da consequente reorganização política que se procurou, de maneira efetiva, em um debate que centrou as discussões acadêmicas, tecno-

---

<sup>45</sup> PEREIRA, Luiz. Op.cit.p.126.

cratas e políticas, discutir as causas do subdesenvolvimento brasileiro, do seu atraso em relação às sociedades tidas como desenvolvidas.

A este respeito, a Prof<sup>a</sup> Maria Luisa Ribeiro<sup>46</sup> em sua obra "História da Educação Brasileira" nos mostra que três causas básicas deste atraso passaram a ser atacadas de forma intensa:

a) em primeiro lugar, reconhecia-se que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento;

b) reconhecia-se, também, que existia um problema histórico de atrelamento e dependência do Brasil em relação à economia mundial que deveria, necessariamente e a qualquer preço, ser rompido; e,

c) era preciso criar um mercado consumidor integrando camponês e operário ao modelo econômico desejado.

É neste contexto, claramente reduzido em função das limitações deste trabalho, que se passa a compreender a questão da educação como um fator determinante na mudança social. Aliás, "mudança" passou a ser a palavra de ordem e a nortear a totalidade das ações estatais, significando uma espécie de "consenso nacional", conforme se pode observar na análise apu-

---

<sup>46</sup> RIBEIRO, Maria Luisa S. 1981, op.cit.p.95.



rada da Prof<sup>a</sup> Maria de Malta Campos<sup>47</sup>, em sua obra "Escola e Participação Popular". E este, também o contexto no qual vai se dar, pela primeira vez de forma organizada e institucional, o encontro do camponês com as ações "educativas" planejadas pela sociedade que o envolve.

Em relação ao meio rural e à estruturação social do campesinato, segundo BRANDÃO LOPES (1968:24) a mudança social era encarada "primeiramente como um processo de crescente integração - econômica, política e cultural - do subsistema rural à sociedade inclusiva, atualmente em fase de intensa urbanização e industrialização". Para tornar esta mudança/integração realidade, o estado necessitava interferir no que havia de mais sólido na organização social camponesa: a estrutura e a lógica produtiva e a estrutura de reprodução do saber. As ações "educativas" são, então, organizadas em torno de dois eixos fundamentais: a instrução escolar e a assistência técnica agrícola. Está montado o quadro no qual vão se relacionar, historicamente, estado e camponês. Está aberto o caminho por onde vão trilhar os planos, os projetos e os programas que, mais tarde, Paulo Freire chama de "domesticadores". Passam a ser mais refinadas as formas de expropriação de capital e de saber.

Inseridas neste contexto, a educação escolar e a assistência técnica podem ser consideradas "fatores de mudanças sociais provocadas" e, conforme nos sugere o prof. Oriovaldo

---

<sup>47</sup> CAMPOS, Maria de Malta "Escola e Participação Popular", RJ, Paz e terra, 1980.

Queda<sup>48</sup>, submetidas a dois tipos de análise: podem, por um lado, ser caracterizadas como técnicas de intervenção na vida econômica e social e, de outro, como complexos institucionais da sociedade sujeitos, como esta, a transformações de toda espécie.

Para este trabalho, entendemos que esta proposição é mais adequada, na medida que permite compreender a ação educativa como, muito mais do que uma transferência de conhecimentos e técnicas, um encontro entre dois mundos, uma questão de cultura e saber. Assim, de uma forma ampla, a educação escolar e a assistência técnica são vistas aqui não apenas como instrumentos de política agrícola e econômica, mas também como "produtos institucionalizados da evolução histórica do sistema econômico e político da sociedade brasileira". (QUEDA, 1979:216)<sup>49</sup>. Encontram-se nesta ótica história e utopia.

Focalizaremos agora, rapidamente, esses complexos institucionais a partir de uma perspectiva histórica e estrutural a fim de que possamos, mesmo que superficialmente, avaliar a sua importância na construção da cultura e do saber camponês. Entendemos, a princípio, que aqui se encontra a base, tanto do processo de subordinação e exclusão quanto das formas historicamente desenvolvidas de resistência e luta.

---

<sup>48</sup> QUEDA, Oriovaldo. "O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica" in QUEDA, O. e SZMRECSANYI, T. (org.). Vida Rural e Mudança Social. Cia. Ed. Nacional, 1979.

<sup>49</sup> Idem op.cit.p.216.

**- Assistência Técnica/Extensão rural e Escola: um projeto educativo para o capital.**

As origens da assistência técnica à agropecuária são anteriores à nossa independência política desenvolvendo-se, desde o seu início, através de uma modalidade conhecida até hoje como "fomento" cujas finalidades são, resumidamente: a) fornecer insumos para a produção; b) prestar serviços básicos de infra-estrutura; e, c) organizar a assistência técnica propriamente dita à produção vegetal ou animal. Neste sentido, e considerando-se o quadro agrário-político da época alicerçado nas monoculturas da cana e do café, o seu público constituía-se de grandes produtores rurais, de forma que a sua ação técnico/desenvolvimentista era bastante limitada. Na prática, esta ação servia muito mais como instrumento político para a distribuição de favores à custa do erário público, enquadrando-se perfeitamente às formas de dominação instituídas por coronéis, barões e senhores. Pode-se imaginar, então, que estas ações passavam ao largo dos problemas específicos da pequena produção camponesa do Rio Grande do Sul, até então politicamente inexpressiva.

Este quadro permaneceu inalterado até a metade da década de 30, quando no contexto das discussões e das transformações nacionais, a migração rural para as cidades passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem do emergente modelo urbano-industrial através, basicamente, de dois fatores: a crescente favelização e conseqüente diminuição do nível de vida e produtividade dos operários e a diminuição da produtividade

agrícola, pela perda da mão-de-obra jovem, diminuindo a oferta e, naturalmente, aumentando os preços dos gêneros de subsistência.

A necessidade de conter esta migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar esta contenção se converteram em justificativas para que se elaborassem vários planos e projetos, traduzidos na forma de "campanhas". Pensava-se num determinado tipo de ação educativa que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se, conforme MAIA (1982)<sup>50</sup>, uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo escolanovista reforçasse essa posição de escola colada à realidade - baseada no princípio de adequação - colocando-se, assim, ao lado das forças conservadoras.

A este respeito o prof. Miguel Arroyo (1980:45) nos alerta que existia um "movimento ruralista" que envolvia políticos e educadores e que, muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural, servia para encobrir a contradição cidade-campo, tornando a dominação daquela algo "natural" e concorrendo, conseqüentemente, para a sua perpetuação. Assim, "a instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe,

---

<sup>50</sup> MAIA, Eni Maria. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? in Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1(3), 1982.

de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção"<sup>51</sup> (idem, p. 11).

A perspectiva ruralista nas ações educativas para o meio rural permaneceria inalterada até o início dos anos 40 quando, em função dos realinhamentos do capitalismo internacional, o mundo desenvolvido descobre o "terceiro-mundo", pobre, marginalizado, analfabeto e "subdesenvolvido" e, ao mesmo tempo, os intelectuais brasileiros concluem pelo fracasso das suas ações educativas para o meio rural. A partir de 1945, várias medidas foram tomadas<sup>52</sup>. Criou-se a "Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais" (CBAR) e, com o apoio da UNESCO, estabeleceram-se as condições para a "Campanha Nacional de Educação Rural" (CNER). Seu ponto de partida passa a ser a noção de "comunidade rural", vista como uma organização homogênea e não estratificada, sem conflitos internos de interesses, que precisa superar o "atraso" através da educação para a "auto-ajuda", ou seja, práticas pedagógicas escolares e não-escolares de "educação comunitária". É o início da implantação do modelo americano de "Extensão Rural"<sup>53</sup> no campo brasileiro.

Temos, então, a partir daí claramente evidenciada uma mudança na unidade de análise. Enquanto o "ruralismo" firmava-se na Escola, a Extensão Rural firmou-se na noção de comunidade

---

<sup>51</sup> ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam, in Revista Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2(5):16:36, janeiro, 1980.

<sup>52</sup> Cfe. PAIVA, Vanilda. Educação Popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1980, p. 197-201.

<sup>53</sup> FONSECA, Maria T.L. A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola, 1985, p. 2.

rural, sendo a família rural a sua unidade sociológica fundamental.

Dessa forma, a partir dos anos 50 o movimento extensionista consolidou-se no Brasil, segundo afirma o prof. Oriovaldo Queda (1979:219-221)<sup>54</sup>, "como uma reação ao malogro da Educação Rural, tendo sido definido pelos seus idealizadores como um processo de educação extra-escolar" cujo objetivo era "produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e nas habilidades para que se atinja o desenvolvimento, tanto individual quanto social". Assumia, neste sentido, características de "ensino informal". Era a Escola que ia ao aluno, compreendendo-o como o conjunto da família, munida de "receitas salvadoras e técnicas de persuasão". Era preciso chegar até um camponês "desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior) e anônimo (carente de laços sociais sólidos ou avesso à solidariedade social)".

Podemos observar, então, como afirma o prof. Carlos R. Brandão (1986:62), que as ações educativas organizavam-se a partir de um "menos" social, um estado de carência generalizada que existia, fundamentalmente, em função das contradições inerentes à sociedade capitalista. Era preciso ocultar a origem da divisão social, justificando a dominação no campo sob a aparência de que a exploração e a subalternidade se deviam não a fatores histórico-estruturais específicos da formação social a

---

<sup>54</sup> QUEDA, O. O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica. in Vida Rural e Mudança Social. São Paulo, CEN, 1979, p. 219.

que pertencia o camponês, mas sim a sua ignorância e marginalidade em relação às conquistas técnico-científicas da sociedade urbano-industrial.

O camponês era educado, assim, para entender que a sua situação de carência era culpa da sua ignorância, do seu desconhecimento, do seu imobilismo. Ou seja, era culpa dele mesmo. Neste raciocínio, justificava-se a presença dos programas educacionais como um instrumento redentor de suas carências, capaz de alimentá-lo, informá-lo, curá-lo e integrá-lo ao mundo da produção e do consumo. Para atingir estes objetivos, "organizar" é a palavra chave de programas cuja meta aparente é "desenvolver". "Integrar" e "modernizar" são outras palavras, às quais se atribui um poder quase mágico. Pronunciá-las, escrevê-las ordenadamente em planos de ação, já quase realiza "no campo" o que se imaginou "no projeto".

Mas, neste contexto, o que significa, exatamente, "organizar"? Significa sobrepor, através do poder institucional de uma agência de mediação, a domínios tradicionais da vida social popular, como a família, o parentesco, a vizinhança, os rituais - ou seja, o saber coletivo - formas exteriores, "modernizadoras" das articulações que regem a teia das incontáveis formas de relações entre pessoas, grupos e símbolos da vida social. A diversidade historicamente construída no cotidiano camponês dá lugar à racionalidade, fria e amorfa, dos programas e de suas extensões. Surgem, então, os "clubes 4 S", os "clubes de mães" ou a "comissão de moradores", etc, de tal

forma que coisa alguma possa escapar ao seu controle e se constitua fora do alcance da sua lógica.

Neste sentido, como resultado das ações "educativas", o prof. Carlos R. Brandão<sup>55</sup> identifica a marginalização sutil de duas modalidades de expressão da vida popular: a) a dos incontáveis atores e produtores de serviços tradicionais de religião, cura ou arte que, justamente por sua resistência à inovação, são substituídos por equivalentes mais "jovens", dinâmicos e, portanto, modernizáveis: a auxiliar de saúde, o líder de comunidade, o agente de difusão, o monitor rural, entre tantos outros; e, b) a dos espaços emergentes de trabalho social e político da comunidade, como as organizações populares de moradores, os movimentos populares, etc.

Em seu "Manual de Educação Popular" (1977:17) a prof.<sup>a</sup> Aida Bezerra<sup>56</sup> comenta que "temos então uma educação voltada fundamentalmente para a produção. Neste quadro, era a relação possível entre a educação e a sociedade: educação para o bem-estar social, ou seja, educação para a produção e o consumo. A estrutura da sociedade não estava em jogo e o desenvolvimento era uma questão de modernização". E, concluimos com as palavras de José de Souza Martins (1975:42): "percebe-se claramente os pressupostos subjacentes a esta ação exterior ao meio rural, de proeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do

---

<sup>55</sup> BRANDÃO, Carlos R. "Educação Popular". São Paulo, Brasiliense, 1984:55.

<sup>56</sup> BEZERRA, Aida. "Manual de Educação Popular" in Suplemento CEI, Educação Popular. Rio de Janeiro, (17):44. Tempo e presença, abr. 1977.



sistema social: como compradora de mercadorias, como mercado"<sup>57</sup>.

A partir deste contexto podemos, então, compreender a Extensão Rural enquanto a face institucional que, por atuar diretamente com a questão da produção, serve como referência, como um caminho para a atuação das formas mais efetivas e sistemáticas do agir educativo que tem na Escola o seu centro dinamizador: a instrução escolar, fundamental e as formas de educação compensatória, supletiva, complementar, etc.

Sabemos que muito ainda há para se refletir sobre a história da educação no meio rural. Não temos a pretensão de, neste trabalho, identificar e muito menos esgotar qualquer um destes "momentos" e possibilidades. Por outro lado, sabemos que muito ainda há para ser dito, para ser contado. Certamente são inúmeras as experiências construídas pelos grupos camponeses em sua luta histórica e cotidiana pelo direito à vida. O nosso objetivo, nesta pequena sistematização, foi deslocar o ângulo de análise em relação à educação no meio rural, ou seja, procuramos sugerir que talvez se possa perceber algumas coisas para além da nossa leitura educativa via escola e instituições. É preciso olhar de novo, olhar diferente, pensar a educação de uma forma ampliada, apostando na possibilidade transformadora dos grupos populares.

---

<sup>57</sup> MARTINS, José de S. Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 42.

Concluindo esta questão, lembramos o que nos diz o prof. Miguel Arroyo<sup>58</sup> numa análise sobre a escola brasileira: "Pode ser funcional para o sistema que os educadores continuem a ver como central a dimensão meramente ideológica da escola, quando para o capital o centro é que a escola garanta o essencial: o controle dos meios de produção e a acumulação via reprodução da organização capitalista do trabalho, da expropriação do saber e poder camponês e de seu possível controle sobre a ciência, a tecnologia e o processo produtivo. A escola nesta visão se vincula ao processo de produção muito mais pelo que faz para não permitir que o trabalhador seja ele mesmo, do que pela ideologia que inculca para que ele seja de determinado estilo. O mais grave na relação entre escola e trabalhadores no Brasil é que se fez de tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse a sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicar o seu saber, sua ciência e sua consciência."

### **1.2.2 Pensando a cultura dos grupos camponeses**

Existem grandes controvérsias na tentativa de formular-se um conceito para o termo "cultura". Desta forma, e não sendo objetivo deste trabalho fazê-lo, nos limitaremos a estabelecer algumas condições de aproximação teórica capazes de nos conduzir à compreensão da "cultura popular".

---

<sup>58</sup> ARROYO, M. 1991, op. cit. p. 23.

Enquanto um complexo plural e dinâmico, o estudo da cultura não se limita a correntes "corretas" ou "equivocadas", mas sim deve ser compreendido como uma sistematização intelectual não normativa e dinâmica - daí a sua dificuldade de produzir metodologia ou estudos empíricos, modelos, etc - que produz os seus próprios conteúdos e significados, dependendo do enfoque com que é apresentada. Dessa forma, existem elementos que caracterizam a maioria dos trabalhos sobre "cultura" e que constituem um possível fio de raciocínio a ser articulado nestas considerações.

Para MICELLI<sup>59</sup>, as correntes que dominam historicamente a compreensão ocidental sobre a cultura são duas, particularmente divergentes. A primeira, que se origina em Kant, tomou corpo com os estudos de Durkheim, Mauss, Lévi-Strauss e, mais recentemente, é desenvolvida por Geertz e Sahlins. Embora estes autores não possam ser tomados como representantes unívocos de uma mesma escola do pensamento filosófico, existindo entre eles diferenças teóricas bastante acentuadas, para eles a cultura e os sistemas simbólicos que constituem a sua realidade são estruturas e processos de comunicação e, assim, uma questão de significado e saber que o consenso determina e que, ao estabelecer a lógica do sentido define, também, a codificação da conduta que a sociedade impõe ao sujeito.

Em sentido contrário a esta concepção, uma corrente fundada em Marx e Weber coloca o sentido da cultura na questão

---

<sup>59</sup> MICELLI, Sérgio. A. Força do sentido, in BOURDIEU, P.A. Economia das Trocas Simbólicas. (introd.). São Paulo, Perspectiva, 1991.

do poder e, assim, no processo da competição e do conflito. Para esta corrente, as idéias, valores e símbolos da cultura, ao mesmo tempo em que são a resultante de relações determinadas pela desigualdade e o arbítrio, criam e regeneram, como atos de força dos quais a ocultação da própria força do arbítrio é um momento, a legitimidade da ordem social de que são parte. A esta corrente incorpora-se, de maneira crítica, o pensamento de BOURDIEU<sup>60</sup>, cuja teoria propõe a viabilidade de convergirem sentido e poder, encontrando um ponto comum de articulação. Assim, a cultura passou de um repertório de teorias, regras e questões de saber e consenso através do processo de sua própria reprodução, às teorias da cultura como questão de poder e conflito no próprio processo de produção e reprodução<sup>61</sup> do saber e seus usos como qualificadores da legitimidade da ordem social.

Podemos articular, a partir destas duas "lógicas" de compreensão da cultura, uma tentativa de buscar uma terceira, capaz de constituir-se na "nossa" (enquanto resultante da busca dos autores brasileiros) lógica de compreensão da cultura.

---

<sup>60</sup> Bourdieu propõe que se compreenda o indivíduo em sociedade a partir do resgate da concepção gramsciana de "poder", mostrando não apenas o poder das forças sociais que o reproduzem como um ato de força e um meio de controle, mas também o poder que existe nos símbolos e significados nos quais o homem se realiza, na ordenação e controle da vida social como cultura. Três trabalhos são básicos: O método sociológico, SP, Atlas, 1976; A Economia das Trocas Simbólicas, op. cit. e A Reprodução, elementos para uma teoria do ensino, RJ, Zahar, 1975.

<sup>61</sup> Para as teorias da concepção "reprodutivista", a educação tem um papel decisivo não apenas na reprodução cultural mas principalmente na reprodução de estruturas de classes sociais, conseguindo através dos AIE, "reproduzir as relações subjetivas na forma de uma violência simbólica" (BOURDIEU, 1978, p. 175). No Brasil podemos citar como importantes os trabalhos de FREITAG, B. Educação, Estado e Sociedade; GARCIA, P. Educação, modernização ou dependência?; e ROSSI, W. Economia da educação, entre outros.

A superação da cultura enquanto um elemento estático, representativo daquilo que para o grupo social é apenas "produto" sem significado e, posteriormente a superação da cultura enquanto um bloco concreto que pudesse, necessariamente, ser reconstruído de forma correta e suficiente pelo pesquisador, possibilitaram, segundo ARANTES<sup>62</sup>, a tese de que a cultura é constituída por sistemas de significados que são parte integrante da ação social organizada, recuperando-se a noção de que, mesmo em sociedades relativamente "homogêneas", os sistemas culturais comportam incoerências e ambigüidades que permitem justamente a articulação dos interesses políticos mediados pela estrutura de poder. A partir daí surgem a cultura (como sistema simbólico reconstruído) e os símbolos articulados em atividades concretas, na mediação do entrejogo de interesses políticos divergentes de segmentos sociais que, freqüentemente, nas sociedades de classe - complexas, mediadas pela hegemonia do capital - possuem acesso diferenciado aos meios e recursos necessários à sua expressão.

A cultura deixa de ser reificada, fenômeno em si, situado fora de uma escala de relações com o processo social da vida humana e que a si mesmo se explica e ao corpo de todas as outras relações, realizando-se na e como "a" história social. Segundo BRANDÃO (1986:164), as posturas tradicionais das teorias sobre cultura levam a que, por um lado, se a considere como uma região supra-social - logo sobre-humana - de realização, de forma que o que a explica se esgote na consideração de

---

<sup>62</sup> ARANTES, P. O que é cultura popular? São Paulo, Brasiliense, 1981.

sua natureza transcendente e nas suas características em si-mesma. E, por outro lado, se pode considerá-la como estando em uma esfera de fenômenos cuja dinâmica de relações, gerações e transformações reflete apenas a determinação de processos sociais cuja uniformidade universal dispensa, justamente, a consideração da particularidade. No entanto, o que traduz o ser/existir da cultura é a realização da diferença, ou seja, "de como em cada caso ela se constitui de um modo, de como em cada modo ela se realiza como uma cultura" (BRANDÃO, 1986:78).

A partir desta necessária "diferença" entre as culturas, apontada por Brandão, podemos afirmar que se está construindo um novo "olhar", uma nova "mirada" que assume a contradição como um elemento motor básico e dinâmico das relações sociais e, portanto, do ato de ser e fazer o sujeito e a sua cultura. Ou seja, podemos entender, então, que este foi o passo decisivo para que se pudesse compreender o camponês em seu mundo, produtor e produto das/nas relações sociais que ele estabelece com a natureza e com os outros indivíduos. Isto determina que se compreenda a cultura na totalidade da vida da pessoas, não apenas em função dos produtos, manifestações ou organizações culturais mas também agregando as dimensões da vida social, de comunicação, de saber, de poder e, em uma sociedade de classe, de ideologia.

De fato, esta "ampliação" do conceito de cultura nos permite, enquanto vontade de articular um discurso/prática militante e engajado, superar a falta de "vida", de realidade das concepções amorfas e inodoras que a trabalham como "folclore".

No entanto, apresenta-se agora uma dificuldade que antes não existia, ou seja, necessitamos compreender a cultura enquanto envolvendo não só um sujeito com sua personalidade integral, mas também um complexo e intrincado contexto social. Este é, nos parece, um dos "nós" que exigem do sociólogo, do antropólogo e do educador a superação necessária do reducionismo acadêmico tradicional e dos dogmatismos com os quais nós enxergamos os "outros" e a nós mesmos.

Para DURHAM (1980:16), é necessário ter claro que, ao buscarmos discutir a "cultura", estamos indo em direção a "uma" cultura em específico. Neste sentido, corre-se facilmente o risco de substituir a cultura pela ideologia, ou seja, pelos seus significados a partir dos "lugares" nos quais ela se "produz", ou então de reificá-la, transformando o seu sentido e coerência específicos em um "padrão" de explicação, perigo para o qual também alerta CHAUI (1986:16).

Neste sentido, acreditamos ser fundamental que se compreenda a cultura como uma articulação particular de símbolos e de poder simbólico de significação<sup>63</sup>. Para BRANDÃO (1986: 103), a cultura é a possibilidade da unificação entre a ação (no puro domínio das relações sociais) e a representação, assim que a sua dimensão está nos sistemas de comunicação, codificação e significados que levam os homens a fazerem o que fazem e a serem o que são. Esta é a maneira pela qual a cultura torna

---

<sup>63</sup> Como veremos adiante, também VIGOTSKY (1989) compreende que os símbolos têm o seu significado construído na particularidade e unidade de cada cultura.

possível um modo de vida específico, unificando ação e representação e desdobrando, ao mesmo tempo, a sua forma de valor e significado, o que faz com que a ideologia seja uma dimensão da cultura, sem esgotá-la.

Esta compreensão aproxima-se à de CHAUI (1987:79), para quem o caminho para a superação das ambigüidades entre a face ideológica e a face real (não somente das relações de produção) de uma cultura é a compreensão gramsciana de "hegemonia"<sup>64</sup>. Para a autora, a novidade gramsciana consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui, além da cultura como processo social global que constitui a visão de mundo de uma sociedade e de uma época, também o conceito de ideologia como sistema de representação, normas e valores da classe dominante ocultando sua particularidade numa universalidade abstrata. No entanto, ainda segundo a autora, o conceito de hegemonia<sup>65</sup> vai mais além "da cultura porque indaga sobre as relações de poder e alcança a origem do fenômeno da obediência e da subordinação"; e, ultrapassa o conceito de ideologia, "porque envolve todo o processo social vivido, percebendo-o como prática (práxis), isto é, as representações, as normas e os valores são

---

<sup>64</sup> Pode-se ver, para uma análise mais completa, INNOCENTI, M. O Conceito de Hegemonia em Gramsci. SP, Ática, 1978.

<sup>65</sup> Para se compreender esta questão de uma forma mais complexa na obra de Gramsci temos claro que se faz necessário buscar pelo menos os conceitos de "Bloco Histórico" "sociedade civil e sociedade política" bem como os vínculos orgânicos entre a infra-estrutura e a super-estrutura da sociedade e por aí compreender as funções das classes dirigentes e dominantes/dominadas e a possibilidade de união orgânica destas classes ou de resistência de classe. pode-se consultar: GRAMSCI, A. "A Concepção dialética da história"; PORTELLI, H. "Gramsci e o bloco histórico. RJ, Paz e Terra, 1977; ORTIZ, R.A. "A consciência fragmentada". RJ, Paz e Terra, 1980; e MACHIOCHI, M.A. "A favor de Gramsci". RJ, Paz e terra, 1977.



práticas sociais e se organizam como e através de práticas sociais dominantes e determinadas" (CHAUI, 1987:21).

Estamos, agora, nos aproximando da possibilidade de buscar a compreensão do campesinato e da sua cultura. Ou seja, até aqui procuramos pensar a cultura enquanto concepção teórica geral, característica das ciências sociais passando, no entanto, "ao largo" do coletivo camponês. Temos, então, uma cultura sem sujeitos concretos e específicos o que, para nós, é absolutamente pobre e infrutífero, resultando em pura abstração acadêmica. Contudo, é importante deixar claro que a busca de um "sujeito" da cultura não implica, em nossa opinião, em uma simplificação ou um fim em si mesmo. Pelo contrário, devem ser vistas aí duas dimensões: uma, capaz de compreender uma construção específica de cultura e buscar a riqueza de sua complexidade, desvelando alguns dos "momentos" que a constituem; e outra, capaz de construir ou, pelo menos apontar para dimensões utópicas<sup>66</sup> de organização social. Rejeitamos, portanto, o conhecimento dos sujeitos, dos coletivos ou das organizações e movimentos sociais enquanto meras descrições ou reconstituições do que foi passado ou do que é presente e acreditamos que a riqueza destes trabalhos aparece, justamente, na possibilidade de dar um passo "além" do que se apresenta como sendo a sua face real.

---

<sup>66</sup> Em tempos de redefinições e crise talvez devêssemos dar mais atenção a, perdoem a heresia, Marx, Hegel, Bloch, Bermann e outros utópicos que, em tempos de "plus", exigem da leitura da sociedade algo mais do que "reconstituição" e "desvelamento". Isto que hoje nos parece o "sólido" talvez amanhã se "desmanche no ar", como afirma Bermann enquanto que, para Bloch, é possível que muitos dos "castelos no ar" se convertam nas formas da sociedade futura.

O "canal" que nos parece capaz de colocar em simbiose a cultura e os sujeitos que a constituem é, justamente, o conceito de "hegemonia" recuperado por Marilena Chaui nas leituras de Gramsci<sup>67</sup>. Devemos partir do princípio de que estamos/somos em uma sociedade de grupos/classes cuja construção se dá, em maior ou menor intensidade, a partir de relações de enfrentamento, de disputa, de luta e resistência, buscando colocar um pé no controle "hegemônico" da sociedade e outro na pura sobrevivência enquanto identidade social. São as condições de dualidade inerentes ao popular enquanto subalterno, que dão o sentido da compreensão que buscamos dos sujeitos e dos coletivos camponeses (também estes sujeitos coletivos)<sup>68</sup>.

Por isso, concordamos com WILLIANS<sup>69</sup>, para quem uma hegemonia é sempre "viva" e é sempre um processo, nunca singular e que não existe apenas passivamente na forma da dominação, não podendo ser reduzida às totalizações abstratas do tipo "ideologia dominante" ou "visão de mundo". Nesse sentido, devemos acrescentar ao conceito de hegemonia os conceitos de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática. Assim, a hegemonia deixa de ser um conceito distanciado da prática e da existência do homem. Ao

<sup>67</sup> CHAUI, Marilena, in *Conformismo e resistência*. São Paulo, Brasiliense, 1987, 2ª ed.

<sup>68</sup> A questão dos "sujeitos coletivos" vai aparecer mais adiante enquanto associada à autonomia dos sujeitos, existindo basicamente no sentido de uma coletividade, onde se elabora uma identidade e se organiza práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se a si próprios neste processo. Esta compreensão pode ser buscada em SADER, E. "Quando novos personagens entram em cena". RJ, Paz e Terra, 1988, p.25-61.

<sup>69</sup> WILLIANS, R. apud CHAUI, M. 1987, op.cit.p.23.

contrário. Podemos agora afirmar que ao falarmos de cultura, estamos falando de um processo ativo e singular que existe em um meio hegemônico mas se constituiu através das práticas sociais e institucionais "que de uma ou de outra maneira, contribuem para a produção, a administração, a renovação e a reestruturação do sentido das ações sociais" (HUIDOBRO, 1979:249)<sup>70</sup>.

- Chegamos ao "popular"?

Pelas características deste exercício não pretendemos entrar, aqui, na origem e nas discussões suscitadas pelo uso acadêmico das noções conceituais utilizadas. Neste sentido, acreditamos importante afirmar nossa convicção de que o resgate de algumas discussões pode, em um outro momento contribuir em muito para que se resgate algumas dimensões "estereotipadas" ou "dogmatizadas" pelas "correntes" acadêmicas tradicionais. Poder-se-ia destacar, por exemplo, a discussão que envolve o conceito de "Ideologia" para Marilena Chaui e alguns teóricos marxistas, ou as discussões que envolvem teóricos gramscianos e marxistas ortodoxos sobre o conceito de "hegemonia", a discussão sobre a "consciência de classe", o "popular" na literatura brasileira dos anos 60, etc.

Em relação ao "popular", acho que já estamos nele. Ao menos este foi o objetivo destas considerações iniciais sobre "a" cultura, ou seja, a partir de significados relativamente teóricos, chegamos à lógica que perpassa a vida dos sujeitos em

---

<sup>70</sup> HUIDOBRO, J.E. GARCIA: educación, consciencia y sociedad. Louvain, Univ. Católica de Louvain, 1979.

uma sociedade de classes e que se reflete em um modo específico de construção de significados, relações e práticas sociais. Não é possível que separemos nossas falas como se houvesse "níveis" distintos de tratamento da realidade enquanto uma ("a") cultura superestrutural e afastada dos indivíduos, ao lado de "outras" culturas mais "populares", de forma que aquela seria objeto das teorias, das artes e dos clássicos e estas seriam, então, formas parciais ou incompletas de "folclore" ou de "senso comum" ou de "tradição"<sup>71</sup>.

De fato, o que precisamos considerar, ao falarmos de cultura popular ou de educação popular, é a nossa inserção em uma sociedade de classes, articulada a partir de um violento processo de exclusão e expropriação econômica e homogeneização cultural da maioria da população. É neste sentido que se entende o significado de hegemonia, ou seja, em relação com o que MARTINS (1986) aponta como um "processo de subalternidade".

Estamos pensando a cultura das classes populares - e como tal dos camponeses - enquanto um processo que possui como sistêmico um componente fundamental: a dominação. Neste sentido, a cultura não pode ser entendida como um epifenômeno da realidade material, mas sim uma dimensão específica da vida social dos sujeitos e que passa pelos significados construídos

---

<sup>71</sup> Esta compreensão é baseada em CANCLINI, N.G. que em sua obra "As culturas populares e o capitalismo" deixa claro que o que define a cultura popular é antes a relação social que a institui do que um conteúdo que possa ser determinado como essência. Assim, como adverte CANCLINI, talvez seja melhor falar em "culturas populares, no plural, evidenciando a multiplicidade de formas que pode assumir esta relação particular de apropriação, compreensão, reprodução e transformação real e simbólica do trabalho e da vida" (p. 42).

nas práticas sociais e na história de cada formação social singular. É preciso que nos lembremos que as classes dominantes, além de dominarem querem também dirigir, ou seja, afora os mecanismos capitalistas de expropriação econômica, a cultura pressupõe uma condição de enfrentamento entre classes pela supremacia cultural, intelectual e moral. Dessa forma, acreditamos que só é possível compreender a cultura de um determinado coletivo em unidade com a história da sua dominação.

Neste momento, acreditamos necessário dizer que nossa intenção não é desenvolver uma "paranóia do dominado" ou ficar gravitando em torno do "popular" a partir de um complexo de conceitos e concepções teóricas. Deve ficar claro, no entanto, que a nossa leitura da realidade dos grupos populares passa, necessariamente, por uma clara e indignada opção de classe, que nos leva a tentar buscar na organização teórica os elementos que possam nos ajudar a compreendê-la. É neste sentido que entendemos que devemos avançar para uma atitude crítica que seja capaz de reconhecer, na própria existência da cultura popular, o que existe de captação consciente da própria situação social, não esperando "formular" ou "descobrir" uma forma unitária e coerente de elaboração social, mas com a certeza de que esta captação refere-se a algo real, vivido, sentido e emocionante.

Concordamos, assim, com HALL<sup>72</sup> (1984:45-46), quando sugere que a cultura é o terreno sobre o qual se dá o enfrenta-

---

<sup>72</sup> HALL, Stuart: "Notas sobre la desconstrucción de lo popular" in SAMUEL, Raphael. Historia popular y teoria socialista. Ed. Crítica, Barcelona, 1984.

mento entre o popular e o não-popular, mas que não pode ser visto somente na oscilação desordenada entre os pólos da dialética "contenção/resistência". A cultura popular deve, para o autor, ser buscada a partir de "um período dado", ou seja, historicamente compreendido e delimitado, construindo-se as relações que a definem como em tensão contínua (relação, influência e antagonismo) com a cultura dominante. No entanto, este processo, "mediante o qual se articulam relações de dominação e subordinação", deve ser compreendido não como "formas de vida", mas como "formas de luta" que se cruzam constantemente, surgindo, neste cruzamento, a possibilidade de serem construídas formas de cultura "genuinamente populares"<sup>73</sup>.

Ainda, para HALL (1984:46-47), esta cultura popular que surge enquanto um dos cenários da luta contra os dominantes<sup>74</sup> é, "também, o que se pode ganhar ou perder nesta luta ... é o circuito do consentimento e da resistência ... o lugar onde a hegemonia surge e se instala" e é, também, não o lugar onde uma cultura socialista já de todo formada seja "expressada", mas sim "... um dos lugares onde poderia constituir-se o socialismo". E esta é, para ele, toda a importância de que se constituam e se estudem as culturas populares.

---

<sup>73</sup> Expressões utilizadas por Stuart Hall, op. cit. p. 44-46.

<sup>74</sup> Em se tratando especificamente de América Latina alguns autores abordam de forma idêntica esta questão, entre eles CANCLINI, op. cit. p. 37 - para quem este jogo dialético de apreensão/re-construção da cultura é a própria essência da vida dos grupos populares - e DUSSEL, E. in "Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación", México, 1984 - para quem a cultura faz, por inerente que é, parte dos projetos de libertação das classes populares oprimidas.

Num sentido idêntico, também CHAUI (1987:79) propõe que se rejeite a compreensão do "popular" como simplesmente composto por dualismos capazes de conviver teoricamente enquanto pré-conceitos, não necessariamente coerentes com as multiplicidades do real, e propõe que se o compreenda como sendo composto por ambigüidades, "... Tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação". É nesta (re)tradução proposta na ambigüidade que se pode pensar a cultura popular como um dos "lugares" onde HALL (1984:52) sugere que possam ser construídas "novas" relações e práticas sociais.

É também nesta linha que se pode compreender a riqueza que, falávamos antes, existe potencialmente nos trabalhos<sup>75</sup> que buscam a cultura popular a partir da re-construção das relações e dos processos sociais singularmente articulados em cada coletivo, em cada grupo. É por aí que se descobrem os espaços "da rua" ou "do pedaço", as dimensões da "festa", da "cerca", da benzedeira, da rezadeira, do jogo de bocha, do bolão, do clube de damas. É nesta perspectiva que nos parece possível perceber criticamente os vínculos entre os desejos, as necessidades, as ações e os significados que os unem e que dão

---

<sup>75</sup> Entre outros não menos importantes, por se tratar de uma visita aos colonos sem-terra, consideramos extremamente significativo o trabalho de CALDART, Roseli S. "Sem terra com poesia", onde a autora nos mostra a potencialidade e a importância que a poesia (poética) assume na construção da identidade entre sujeito e coletivo, sendo fundamental para articulação do MST como um todo.

forma e conteúdo real, específico e suficiente a cada uma das "culturas" existentes no "popular".

No entanto, mais do que "encontrar", "reconhecer", ou "reconstruir" produtos, lógicas, processos ou práticas sociais, é importante perceber enquanto educadores que "... as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem em um mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambigüidades<sup>76</sup> que não estão na consciência deste coletivo mas na realidade em que vivem" (CHAUI, 1987:158). Ou seja, há uma "contracultura do possível no interior da cultura popular, que não é transparente ao próprio subalterno" (MARTINS, 1989:123).

- O popular aponta para o cotidiano.

No final da sua obra "Conformismo e Resistência", a prof<sup>a</sup> Marilena Chaui nos alerta para a necessidade de superar, ao menos academicamente, as reduções embutidas nas concepções romântica e ilustrada sobre a cultura das classes populares e propõe que se pense uma "outra lógica", uma racionalidade que recusa a história concebida pelos dominantes e que emergiria do cruzamento entre a ambigüidade da Cultura Popular e a dimensão "trágica" da consciência que nela se exprime. Autores como

---

<sup>76</sup> A ambigüidade aparece nas falas, nos gestos e no comportamento dos grupos populares. Neste sentido, veja-se o caso do Boiadeiro Galdino, descrito por José de Souza Martins (1989) ou as falas do "Ciço" descritas por Carlos Brandão (1984) ou, ainda, os exemplos de "vergonha" trabalhados por Marília Sposito. (Tese Dout. Cap. II).



HOBSBAWN (1988)<sup>77</sup> e BURKE (1984)<sup>78</sup> apontam para o direito conquistado pelas classes populares, superando pelas lutas sociais os próprios teóricos, a uma "nova história", a uma "história vinda de baixo, com origem no povo" e alertam para que não se cometa o erro de, ao nos deixarmos levar pelos vícios de análise dual (bom/mau, popular/dominante, etc.), mistificarmos o popular e, por aí, perdermos a capacidade de chegar ao "real".

Por outro lado, a academia brasileira dos anos 50 a 70 foi extremamente pródiga em produzir teorias sobre o "popular" e "o povo" que, historicamente, mostraram-se a serviço dos grupos dominantes e ao sabor das ondas de modismos culturais e econômicos, entre eles o nacional-desenvolvimentismo e a sua "modernização conservadora", o tropicalismo e, mais recentemente, o "ame-o ou deixe-o", coroando a índole pacata e trabalhadora do brasileiro, caipira, insuficiente e incapaz.

Nos últimos anos uma série de autores, entre eles SADER e PAOLI (1986)<sup>79</sup>, SADER (1988)<sup>80</sup>, TELLES (1987)<sup>81</sup> e SCHERER WARREN (1987)<sup>82</sup>, ao discutirem a produção acadêmica sobre os grupos e os movimentos populares no Brasil, apontam para uma

<sup>77</sup> HOBSBAWN, E. *Mundos do trabalho*. RJ, Paz e Terra, 1987.

<sup>78</sup> BURKE, P. *História popular o história total*, in SAMUEL, R. 1984, op. cit.

<sup>79</sup> SADER e PAOLI, M.C. *Sobre classes populares no pensamento sociológico*, in CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica*. RJ, Paz e Terra, 1986.

<sup>80</sup> SADER, E. Op. cit.

<sup>81</sup> TELLES, V. da Silva. *Movimentos Sociais - Reflexões sobre a experiência dos anos 70* in SCHERER-WARREN, I. e KRISCHKE, P. (org.). *Uma revolução no cotidiano?* SP, Brasiliense, 1987.

<sup>82</sup> SCHERER-WARREN, I. *O caráter dos novos movimentos sociais* in SCHERER-WARREN, I. e KRISCHKE, P. (org.). *Uma revolução no cotidiano?* SP, Brasiliense, 1987.

clara mudança nas "ópticas" destas análises. Neste sentido, ao falarem das "representações instituídas", em contraponto às "representações instituintes", SADER e PAOLI (1986:39-67)<sup>83</sup> nos mostram realidades distintas historicamente: por um lado, as primeiras representações acadêmicas sistemáticas originadas no pensamento político da primeira república, que viam no "povo" um conjunto de heterogeneidades, incapaz à ação política coletiva e autônoma, o que mais tarde foi caracterizado como uma "classe social que se tornou paradigmática como representação de um sujeito cujo traço distinto é a sua negatividade, isto é, a falta..." (p. 49); e, por outro lado, a superação teórica, a partir dos anos 70, do Estado como o espaço para a compreensão do sujeito, profundamente arraigada nos discursos dos teóricos populistas. Em seu lugar os pesquisadores puseram a questão de como uma sociedade diversa e plural pode gerar transformações históricas (em direção à liberdade ou à democracia) o que significa "... abrir um lugar autônomo para a sua representação" (p. 52).

De fato, ao longo dos anos 70 e 80, houve uma releitura do popular pela academia. Neste sentido e pela própria circularidade proposta para este trabalho, entendemos que se está construindo uma "história popular" a partir da emergência de um sujeito que constrói uma realidade distinta, suficiente e possível, não mais identificado em um lugar específico da estrutura social, mas sim identificado a partir das suas práticas efetivas. É disto que SADER e PAOLI (1986:59) falam quando di-

---

<sup>83</sup> SADER e PAOLI, op. cit.

zem que "o esforço de rigor do analista desloca-se do campo da delimitação das fronteiras entre classes, frações e categorias sociais, para o campo da compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento".

Ora, compreender-se realidades específicas pressupõe, antes de mais nada, uma mudança na postura do pesquisador no sentido de compreender o fenômeno narrado a partir de uma totalidade não mais de oposição mas de afirmação, o que não afasta o âmbito da subalternidade inerente à existência do "popular". Assim, não se pode mais buscar qualificações bipolares do tipo "espontâneo/consciente", "lutas econômicas/lutas políticas", "homogeneidade/heterogeneidade cultural", etc. Busca-se, inversamente, compreender o que os fenômenos "estão sendo", ou seja, as maneiras como se articulam as práticas sociais em um determinado momento histórico (e isto é extremamente parecido com o que propõem HALL<sup>84</sup> e THOMPSON<sup>85</sup>) e as formas, conteúdos e significados que se constroem a partir delas em um coletivo, um grupo ou, sem dogmatismo, em uma classe social.

Estamos falando, basicamente, de uma mudança no "lugar" onde se faz a classe, os novos "lugares sociais" criados pelas práticas dos sujeitos sociais fora das instituições e dos espaços controlados pelo Estado. Estes são, na verdade, espaços de criação, reprodução e reinterpretação de saber e poder. O "social" transforma-se em cotidiano.

---

<sup>84</sup> HALL, Stuart. 1984, op. cit.

<sup>85</sup> THOMPSON, E. A formação da classe operária inglesa, vol. II, cap. 5. RJ, Paz e Terra, 1986.

### 1.2.3 Buscando o cotidiano camponês na cultura "popular"

O desenvolvimento histórico das comunidades camponesas, a partir da sua luta com a sociedade envolvente, provocou uma organização sócio-cultural alicerçada na existência do homem em relação de conhecimento e ação com o mundo e os outros homens, na qual, em contato íntimo com a natureza, ele a transforma, transformando dessa forma, também a si mesmo e ao grupo. Assim, em todos os setores do conhecimento e da existência social o campesinato produz os seus próprios sistemas de saber, trabalho e vida, mesmo quando a eles incorpora e (re)traduz o conhecimento e a lógica impostos, através do trabalho em seu processo de divisão, pela sociedade dominante.

Este trabalho que o camponês exerce historicamente, transformando e significando o mundo, é o mesmo que o transforma e significa enquanto homem, tornando-o aquele que faz, o sujeito das práticas, das teorias, das relações e dos processos sociais que determinam, a partir de um processo dialético ativo entre sentimentos, emoções, necessidades, conhecimento e ação, a construção da sua identidade no coletivo<sup>86</sup>.

É neste contexto que aparece, para esta proposta de pesquisa, a "amarração" que se faz necessária aos fragmentos teóricos até aqui desenvolvidos. Assim, entendemos que todo o vínculo entre o capital, em suas várias formas, produtos e ob-

---

<sup>86</sup> Estes conceitos são, para este trabalho, fundamentados em grande medida na obra de AGNES HELLER.

jetivações, e o camponês, na construção do seu modo de vida específico, passa, necessariamente, pela compreensão do cotidiano como espaço de vida, síntese e criação. Esta dimensão teórica permite que busquemos, no "sujeito" camponês, o "outro"<sup>87</sup> necessário à construção de toda e qualquer prática educativa, a partir dos resultantes desta prática e suas possibilidades de influir na organização do coletivo e dos movimentos sociais.

Ao tratar do cotidiano das classes populares a professora e pesquisadora Ilse Scherer-Warren (1987) nos relata ser importante que, ao se buscar os espaços políticos, produtivos e educativos de constituição do "sujeito" nas organizações sociais, deve-se reconhecer que, "afinal, a dominação e a subordinação não se revelam na exclusão, na repressão ou nos momentos de confronto aberto, mas se inscrevem em dimensões cotidianas da vida social, através de práticas de poder regidas por uma lógica que se apóia na despolitização, na disciplinarização e privatização da vida social, no ocultamento do conflito, no apagamento dos registros e da memória das lutas populares" (p. 74). O social aparece então na organização do próprio cotidiano como um espaço de lutas e enfrentamentos no qual se realiza a dominação numa lógica de subordinação.

No entanto, alerta a autora, o cotidiano das organizações populares não deve ser pensado enquanto um espaço frente

---

<sup>87</sup> Compreendemos que o "outro" é necessariamente um dos sujeitos de toda ação ou prática educativa. Nem educação nem conhecimento existem por si só. O que existe são seres humanos, histórica e concretamente situados, portadores de conhecimentos produzidos e organizados em variadas formas de pensar e agir, construídas nas relações face-a-face da interação social.

ao Estado e às Instituições, como um "contra-poder em gestação", mas sim deve ter o seu significado buscado na construção dos trabalhadores como sujeitos, elucidando "o tempo, o lugar e os acontecimentos" (p. 79) em torno dos quais se dão a participação e a ação coletiva. Ou seja, deve-se buscar o cotidiano e os seus sujeitos a partir da instituição dos espaços e da linguagem na qual eles se traduzem e se fazem conhecer "no tempo político do seu acontecimento" (p. 81). Neste sentido, ao citar CASTORIADIS, a autora sugere que as significações devem ser, necessariamente buscadas no cotidiano dos coletivos (enquanto movimentos) sociais, pois sendo ele "aquele no qual vive o sujeito do conhecimento, é também aquele em função do qual necessariamente ele apreende, para começar, o conjunto do material histórico" (CASTORIADIS, 1985, apud SCHERRER-WARREN, I, 1987:81).

Esta é a bagagem histórica que configura o camponês, precedendo-o, modelando-o e integrando-o a totalidades sociais mais amplas que, por sua vez, o inserem nos processos afetivos da vida cotidiana, da cultura, da linguagem e do trabalho. É assim que, da mesma forma pela qual a vida biológica da espécie humana, em processo histórico penetrado e relacionado dinamicamente com a vida social, precede e determina o caráter bio-social de cada ser humano, também a lógica e as formas de organização construídas no suceder das gerações precedem e se relacionam à e com a lógica subjetiva e à organização mental dos indivíduos em seus grupos de pertença<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Estas expressões são, também, de Agnes Heller (1977:72-79).

Neste sentido, podemos dizer que o específico e peculiar desenvolvimento histórico das forças produtivas e das relações de produção no interior do campesinato trouxe consigo o seu próprio esquema organizador interno, seu sistema de representação e conhecimentos abstratos que subjazem no imaginário coletivo e no inconsciente social como totalidades em que estão subsumidos os recursos materiais, as capacidades humanas produzidas historicamente e os esquemas mentais que presidem e condicionam o processo formativo de cada indivíduo, ou seja, a realidade básica, sem a qual, isto é, sem nenhum indivíduo, não haveria processo histórico e muito menos o imaginário social e vice-versa.

Dito de outra forma, a cultura como um todo, o existir social, o trabalho, os processos cognitivos, os sistemas de signos, as relações de poder e os sentimentos são processos e condições dialeticamente imbricados e que se postulam, negando-se ou afirmando-se uns aos outros, na práxis objetivante e objetivada pela qual são tecidos os fios e as tramas da vida humana e da história.

Para que se possa apreender esta existência dialética entre a pessoa no coletivo, em uma dimensão "micro" e a sociedade, enquanto uma dimensão "macro", AGNES HELLER (1977:47) sugere a busca e re-construção da "vida cotidiana" que, para ela, é a categoria por excelência capaz de abranger a totalidade da vida humana. É nela que se torna possível a análise da especificidade da vida de um indivíduo, ao mesmo tempo ser particular e ser genérico assimilado a uma realidade social dada e a aná-

lise da vida do homem por inteiro, em todos os seus aspectos. Então, camponês e coletivo determinam e assimilam mutuamente, pela manipulação das coisas, as relações sociais nelas implicadas. Se considerarmos que todo indivíduo é único e irrepetível, podemos compreender que as atividades humanas que resultam deste ciclo histórico específico, têm um caráter "humano-gênérico", embora manifestem motivações e "coloridos" particulares que lhe conferem, antes que contradições, uma forte unidade.

A vida cotidiana tem, como "unidade vital" da sua particularidade e genericidade, a condição de ser escamoteada, muda, invisível, não elevada ao nível da consciência, o que determina uma unidade imediata e quase indissolúvel entre o pensamento e a ação, não sendo possível ao indivíduo abstrair-se na tomada de decisão em cada uma das suas atividades. Não se pode, então, a nível do cotidiano, tentar separar os conhecimentos, os costumes, as normas, a ética e a ação do camponês das suas interações sociais mais ou menos amplas. Esta condição implica na espontânea assimilação das condições do ritmo de vida, construindo-se decisões a cada momento, não pela ponderação de certezas objetivas mas através das probabilidades, onde ocupam espaço decisivo a fé, a confiança, os juízos provisórios, o uso dos precedentes como modelo, a imitação, etc.

Neste sentido, é importante deixar claro que, para o indivíduo poder abstrair e elaborar uma realidade qualquer, ele necessita filtrar e valorizar as atividades a partir de um sistema conceitual apto a percebê-las e expressá-las e que se compõe, segundo HELLER (1977:96) basicamente: a) de um sistema de



signos<sup>89</sup>, e b) de processos de inserção do indivíduo no coletivo. No campesinato, a organização e a importância destes "esquemas" de socialização apresenta-se articulada de forma completamente diferente, em grau e gênero, do padrão da sociedade urbana, assim que os seus elementos principais, respectivamente, a linguagem e o trabalho<sup>90</sup>, apresentam uma relação praticamente inversa de importância para a socialização do indivíduo camponês ou urbano.

É preciso considerar também que, para o camponês, no plano individual o pensamento é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções, modelando-se, a seguir, primeiro no discurso interior feito de significados e, depois, no discurso social. O discurso social precede e prepara o discurso interior - o pensamento do indivíduo consigo

---

<sup>89</sup> A este respeito, adotamos aqui a compreensão de VIGOTSKY (1989), para quem "a articulação do sistema de signos de um grupo camponês determina, de forma direta, todo o processo de desenvolvimento mental do indivíduo. No desenvolvimento da pessoa, os signos introduzem a ruptura necessária à percepção de totalidades significativas, interrompendo o fluxo natural das sensações e dos movimentos, criando o espaço de escolha e reestruturação do processo de atribuição de sentido e significados a objetos reais" (1989:36). Esta característica permite a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, de forma que a transformação dos processos interpessoais em processos intrapessoais se constitua no aspecto mais característico do efetivo desenvolvimento mental. Os signos e os instrumentos em geral funcionam aqui enquanto "ferramentas" que possibilitam a "mediação" necessária para o desencadear do processo de desenvolvimento/aprendizagem.

<sup>90</sup> Para compreender a maneira pela qual ocorre este processo de socialização a partir do desenvolvimento da pessoa e através da sua ação no cotidiano, é imprescindível a leitura das obras de VIGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. Para estes autores importava, basicamente, descobrir como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais, se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Sugeriam, para isso, uma psicologia de abordagem "cultural" (a questão da linguagem e das ferramentas), "instrumental" (a mediação) e "histórica".

mesmo - no qual são gerados os significados das palavras, que são a ponte para o exercício do pensar. Portanto, o pensamento do camponês implica, necessariamente, em prática consciente, significante e não numa categoria teórica específica e de abstração.

Este é o espaço e são estas as condições que, para MARTINS, J. S. (1989:18), tornam significante e possível que o camponês se construa na sua cultura, pois é ali o lugar no qual se constrói o "duplo código", característico dos grupos populares e, principalmente, dos camponeses. É o espaço onde se contrapõe o real e o possível, na forma das relações sociais que são, ao mesmo tempo, gênese e determinação, fornecendo ao educador, ao pesquisador, o referencial crítico que aparece não nos sujeitos e suas práticas mas, também, nos símbolos e concepções destes sujeitos. É neste sentido que o autor afirma que o subalterno vive, no cotidiano, uma duplicidade inerente à sua existência, entre, ao mesmo tempo, "o oculto e o revelado, o real e o possível" (1989:p.113).

Neste sentido, o cotidiano é palco, segundo SATRIANI, citado por MARTINS (1989:114), de "duas culturas contrapostas: uma delas dominante, outra subalterna, cultura de impugnação". Esta duplicidade na cultura popular retém, justamente, "uma interpretação da luta de classes forjada na gênese das relações que opõem as classes", assim que "... prolonga e codifica o confronto na condição do vencido". É, num certo sentido, "memória de alternativa" (p. 115), de forma que "o duplo código põe juntos o afirmar e o negar, o obedecer e o desobedecer ...

e se manifesta na linguagem metafórica, na teatralização que põe na boca do outro o que é palavra do sujeito emudecido, no oculto, no dissimulado, no silêncio" (p. 116).

Temos claro, então, que a cultura apresenta-se enquanto o contraponto possível ao cotidiano, pois ela mediatiza as ligações do indivíduo em particular e suas relações imediatas com a organização genérica do mundo social-humano, constituindo-se em um esquema organizador, interno ao coletivo onde foram construídas aquelas formas culturais, das forças produtivas e das relações sociais. A cultura torna-se portadora de sistemas conceituais implícitos, através dos quais a experiência vivida pode ser apreendida pelos sujeitos, selecionada, ordenada e co-participada.

Esta articulação particular de cada coletivo nos obriga a buscar o cotidiano camponês<sup>91</sup> tendo bem claro que "fica difícil decifrar o real sentido das suas lutas e dos seus projetos se não se consegue lidar com o código de mudança social embutido na sua orientação cognitiva" (MARTINS, 1989:120). Por aí é que as dimensões e os significados da ação camponesa, no fazer-se e significar-se socialmente devem necessariamente ser compreendidos a partir da sua elaboração no cotidiano, porquan-

---

<sup>91</sup> Em nossa opinião, está aqui a "chave" para que se ingresse nas dimensões "educativas" dos coletivos e dos sujeitos. Não é possível mais compreendermos uma escola que não pensa a sua ação a partir do resgate efetivo do cotidiano dos alunos. Apostamos, assim, em pesquisas, como as desenvolvidas por Elsie Rockwell, Juzta Ezpelleta e Sonia Penin, entre outros, que buscam, justamente, resgatar, na recuperação dos códigos próprios dos alunos, o seu potencial criador e educador.

to este se apresenta como a instância real, das conseqüências imediatas e da ação que é, ao mesmo tempo, abstração e certeza.

O camponês, sujeito desta pesquisa, o é na medida em que ele se objetiva, se expressa e se reconhece na sua ação e no produto dela. Da mesma forma, as relações sociais existentes no coletivo se estabelecem na medida em que os camponeses se produzem produzindo, em sociedade, as formas sociais concretas, que podem ser formas de libertação como sujeitos outros, distintos por sua criatividade e pelo domínio do processo e dos resultados do seu trabalho e, por outro lado, podem ser as formas da sua submissão e subalternidade à lógica da mercadoria na totalidade capitalista.

Por isto, concordamos com HELLER (1972:11) quando afirma que "é justo medir as estruturas sociais aplicando-lhes, como critério, suas próprias possibilidades ontológicas". Assim, os critérios propostos para um trabalho de pesquisa da realidade camponesa, suas formas e relações axiológicas internas, não podem basear-se na lógica urbana e em seus modelos de valor e saber, mas devem buscar a sua fundamentação nas possibilidades que se constituem no cotidiano camponês.

Neste sentido, é importante dizer que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, apesar da forma subalterna do campesinato. Pelo contrário, acreditamos que a unidade ali existente entre o ser e a sua essência, entre o desenvolvimento "humano-genérico" (HELLER, 1972:38) e a participação consciente do camponês neste desenvolvimento (pelo domínio consciente das

idéias, relações e significados sociais do cotidiano) é a própria condição de possibilidade para a desalienação e, ainda mais, para a resistência às formas sociais alienantes. Acreditamos ser este o potencial revolucionário e transformador existente no campesinato. Negamos, portanto, as interpretações que o percebem fora de uma condição de sujeito pleno, efetivo, real, que necessite, de alguma forma, ser "ajudado", "esclarecido", "educado" ou "conscientizado" por "alguém" que, normalmente, é portador de uma "verdade" gerada na alienante e paranoica realidade urbana com suas distinções e falta de significados entre o saber, o necessitar e o fazer.

Os camponeses já nos dão amostras, hoje, de que o seu papel no desenvolvimento das sociedades não é mera referência histórica a ser buscada nas revoluções e movimentos sociais medievais e pré-modernos. Em uma época na qual muito se fala de "pós-modernismo", enquanto uma condição que pressupõe a hegemonia do urbano, o camponês elabora a sua consciência de oprimido como consciência ativa de resistência<sup>92</sup>, reinterpretando as categorias e práticas a ele impostas e traduzindo-as em concepções próprias das relações sociais a partir de modelos próprios de comportamento.

---

<sup>92</sup> Esta resistência é compreendida na linha dos teóricos gramscianos que a percebem nem revolucionária nem por si só reacionária, principalmente no que se refere a uma concepção de mundo própria. Não obstante, a sua importância está na sua própria condição de fragmentação enquanto "senso comum", que impede a hegemonia cultural e ideológica da classe dominante. Assim, a possibilidade de uma ação educativa aparece quando se tem, como ponto de partida e de chegada o próprio grupo que se educa e a sua realidade concreta. A respeito disto, pode-se consultar BARREIRO, Júlio, "Ação Popular e Conscientização". RJ, Vozes, 1980, além dos próprios escritos gramscianos, principalmente, "A Concepção Dialética da História".

Este é o povo em movimento, organizando-se para garantir as formas, as condições e os processos de sobrevivência e gerando, nesta caminhada dialética de lutas, enfrentamentos e reprodução social, "uma nova cultura política de base" (CALDART, 1987:23) que passa por uma dinâmica pedagógica própria, que rompe a alienação e o conformismo do cotidiano garantindo a emergência de "novos sujeitos sociais, em relações progressivas com as instâncias sociais mais amplas" (CALDART, 1987:24).

As possibilidades, os espaços e as formas do acontecer educativo aparecem, neste contexto, em nossa opinião, no limite entre o cotidiano camponês e a complexidade diferentemente organizada da sociedade dominante. É este duplo personagem que se exige do camponês que deve ser compreendido, elaborado e instrumentalizado na sua própria objetivação concreta e negociada<sup>93</sup> do ser social.

---

<sup>93</sup> Esta idéia de "negociação", de "mediação" é fundamental para que se possa compreender o desenvolvimento do homem concreto, sujeito da sua construção social. Para VIGOTSKY, o desenvolvimento do indivíduo passa por uma "zona de Desenvolvimento Proximal", enquanto o "espaço" ao qual o indivíduo é induzido e que corresponde sempre a uma área algo mais além do que permitiria o seu "momento" de conhecimento. BRUNER (1990:45) resgata este conceito, aplicando-o à vida social que é, necessariamente, mediada.

## II

### OS CAMINHOS DA PESQUISA

*"O homem da roça não fala como nós, ele é um homem do trabalho, ele fala com as mãos e é isso que precisamos entender". (JOSÉ DE SOUZA MARTINS)*

*"A vida cotidiana é, ao mesmo tempo, reflexo e antecipação da história". (ANTONIO GRAMSCI)*

*"O horizonte político, que transcende e ao mesmo tempo consubstancia de significação todo o passo específico do caminhante é a síntese precária de toda pesquisa; precede e acompanha toda práxis científica, qualificando-a politicamente". (PAOLO NOSELLA)*

#### **2.1 Reflexão sobre a metodologia de pesquisa**

A maior parte da bibliografia referente a métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais e em Educação dedica um primeiro capítulo aos aspectos teóricos, acabando por concluir que a investigação é uma atividade científica e, portan-

to, é sistemática, controlada, empírica e objetiva, atributos do método científico<sup>1</sup>.

Este é um debate que, para CARDOSO, M. (1984:61), situa-se "no interior do próprio método" o qual, em função do próprio paradigma de ciência que lhe dá suporte, leva o cientista a pretender apreender a realidade como se esta fosse estática e pudesse ser captada através de um retrato fotográfico.

De fato, só mais recentemente é que os estudos sobre o "que fazer" do cientista social buscaram o debate teórico sobre a prática e os instrumentos utilizados pelos investigadores para a crítica à pretensa "neutralidade científica"<sup>2</sup>. Para THIOLENT<sup>3</sup> (1982), a discussão acadêmica passa do método em si, enquanto discussão puramente epistemológica, para a busca da realidade, "procurando problematizá-la e levar em conta as estruturas e os movimentos sociais" (THIOLENT, 1982:77). Em síntese, para este autor, a discussão assume três eixos fundamentais: o eixo empirista ou positivista, que coloca no

---

<sup>1</sup> Conforme pode-se observar, entre outros, em: ABRAMO, P. "Pesquisa em ciências sociais" in HIRANO, S. (org.) Pesquisa Social. SP, T.A. Queiros, 1979; CERRONI, H. Metodologia y Ciencia Social, Barcelona, M&R, 1971; GOOD, W. e HATT, P. Métodos em pesquisa social. SP, Cia. Ed. Nacional, 1972; LAKATOS, E.M. e MARCONI, M. Sociologia Geral. SP, Atlas, 1979; e SELTZ, C. e outros, Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. SP, EDUSP, 1981.

<sup>2</sup> Os autores que buscaram esta reformulação teórica e conceitual passam a falar, então, em "pesquisa participante" (BRANDÃO, 1982) em "análise de conteúdo pelo método qualitativo" (NOSELLA, 1983), em "pesquisa militante" (NOSELLA, 1981), etc., buscando apoio, principalmente, nas obras que resgataram as experiências educativas dos anos 60 fundadas na compreensão da obra de Paulo Freire. Entre outros, podemos destacar, aqui, os próprios escritos de Paulo Freire, além de OSMAR FÁVERO em "Cultura Popular e Educação Popular - Memória dos Anos 60" RJ, Graal, 1983 e as obras de VANILDA PAIVA, principalmente "Educação Popular e Educação de Adultos".

<sup>3</sup> THIOLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1982.



objeto o critério de verdade; o eixo formalista ou subjetivista que atribui ao sujeito o predomínio da investigação; e, um terceiro eixo que pode ser considerado como sendo os modelos de coexistência pacífica: a ideologia estruturalista.

Na prática, esta transformação no modo de pensar a pesquisa científica deve ser compreendida em seu contexto mais amplo, que a remete para as próprias transformações na realidade da sociedade brasileira e do papel atribuído por ela aos intelectuais e a própria produção do conhecimento científico. O pesquisador busca, cada vez mais, enfatizar o caráter anti-histórico ou anti-dialético das formas anteriores - notadamente positivistas - de elaboração do conhecimento, ao mesmo tempo em que busca aproximar-se da realidade dos grupos sociais, reolocando o papel da teorização como conhecimento em processo que constitui o ponto de partida da investigação, mas que, a partir desta, vai sendo enriquecida e transformada. Por outro lado, isto implica, também, na mudança substancial da metodologia científica, enquanto lógica e pressuposto, envolvendo o conjunto das relações entre os pólos investigador e investigado e os procedimentos técnicos destinados à obtenção das informações.

O processo científico passa, assim, a consistir em um esforço sistemático e crítico que visa descobrir as estruturas e as formas sociais ocultas da realidade através de uma postura epistemológica que "posiciona o pólo investigado como sujeito

da pesquisa"<sup>4</sup>, atribuindo-lhe uma condição de historicidade e considerando-o como socialmente contextualizado e determinado.

Ao mesmo tempo em que o objeto da pesquisa foi substituído pelo sujeito, também os procedimentos técnicos foram adaptados para a captação da informação empírica, tornando-se adequados à realidade que se propõem apreender, bem como articulando-se de forma flexível e modificável ao curso da investigação. Assim que passaram a ser compreendidos não mais como tendo fim em si mesmos, mas como meios efetivamente subordinados à teoria.

No bojo deste processo de re-leitura buscamos, para a realização deste trabalho, uma abordagem metodológica crítica, na qual o método científico adquire importância na medida em que se integra ao conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento, contribuindo, assim, para a integração contínua entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a elaboração teórica). Buscamos em DEMO (1981)<sup>5</sup> a concepção de "metodologia processual dialética", a qual é entendida aqui a partir deste contínuo "revisitar" entre teoria e realidade a que nos propomos, como um instrumento apropriado na captação dos fatos sociais e, sobretudo, na análise interpretativa dos mesmos com vistas à transformação da realidade.

---

<sup>4</sup> Cfe. THIOLENT, M. Op. cit. p. 75.

<sup>5</sup> DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Atlas, 1981.

No entanto, é preciso deixar claro que buscamos esta concepção metodológica enquanto um "horizonte", não a compreendendo de modo estático ou fechada em si mesma. Assim, buscamos em GOLDMANN (1976) a compreensão da dialética enquanto um "modo de pensar" que busca a "totalidade da realidade social"<sup>6</sup> no movimento que vai do todo às partes e destas ao todo. O todo, para nosso trabalho, constitui-se como o coletivo dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense, projetando-se para o conjunto dos assentamentos, dos MST<sup>7</sup> e dos movimentos sociais, enquanto que as partes significam, neste contexto, as ações dos camponeses no cotidiano e as suas interpretações enquanto consciência possível do seu papel no coletivo.

Buscamos, com as características definidoras do método processual dialético, apanhar e trabalhar, em causa e efeito, os elementos contraditórios da realidade social investigada naquilo que constitui, para CARPEAUX (1978:12)<sup>8</sup> a "lógica do movimento, que pode resolver e apreender as contradições que uma lógica apenas estática não pode e não consegue eliminar". Temos, então, uma alternativa metodológica apropriada ao estudo das relações entre a consciência e as práticas do cotidiano camponês, que nos permite apreender e analisar a realidade, em sua dubiedade entre o real e o aparente, concordando com o que Vanilda Paiva chama de "duplo enfoque" (PAIVA, 1980:126)<sup>9</sup>, ou

---

<sup>6</sup> GOLDMANN, Lucien. Op. cit. p. 94.

<sup>7</sup> Forma consagrada para expressar o "Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra".

<sup>8</sup> CARPEAUX, M. Otto in FREDERICO, C. Consciência operária no Brasil. São Paulo, Ática, 1978.

<sup>9</sup> PAIVA, V. Estado e educação popular in BRANDÃO, C. (org.) A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

seja, faz-se necessário que nos despojemos dos pré-conceitos, dogmatismos e certezas acadêmicas para que consigamos justapor a compreensão metodológica dialética e o duplo código característico do viver e saber camponês.

É nesta dinâmica que se deve compreender, dimensionar e relativizar as técnicas que se apresentam como possíveis de serem utilizadas para a obtenção das informações. Para tanto, buscamos na sociologia fenomenológica<sup>10</sup> a garantia da participação e comunicação efetiva, como sujeitos de um mesmo processo, entre pesquisador e pesquisado, a tal ponto que se possa garantir àquele, através de procedimentos técnicos como a entrevista e a observação (participantes), a apreensão da realidade em suas várias, complexas e articuladas formas.

Neste sentido, consideramos importante a ampliação que BOURDIEU<sup>11</sup> (1978) empresta à concepção fenomenológica ao considerar como fundamental, em qualquer processo de pesquisa científica, que se tenha claramente definidos os pressupostos teóricos que vão nortear o processo investigatório, de forma que o "como fazer" supere o espontaneísmo e o empirismo da relação casual e signifique um bem articulado conjunto de teorizações problemáticas e hipóteses capazes de guiar seletiva e criticamente esta coleta de informações.

---

<sup>10</sup> SCHUTZ, P. Fenomenologia e relações sociais. RJ, Zahar, 1979.

<sup>11</sup> BOURDIEU, P. et alii. El ofício del sociólogo: pressupostos epistemológicos. México, Siglo Vientiuno, 1978.

Torna-se importante, assim, que o pesquisador busque assegurar o "controle metodológico"<sup>12</sup> e a "vigilância epistemológica"<sup>13</sup>, explicitando, com o máximo de clareza, a reflexão problemática que fundamenta o processo investigatório e demarcando os seus focos e os seus limites. Isso porque a teoria, implícita na prática, "quanto menos consciente mais possibilidades tem de não ser controlada e, portanto, de tornar-se inadequada à apreensão e análise do objeto/situação de estudo em sua especificidade" (BOURDIEU, 1978:60).

Analisando a questão metodológica de uma forma ampla há, então, que se ressaltar que "a validade de uma técnica científica depende de sua inserção num processo de pesquisa que comunique com clareza a teoria que o direciona"<sup>14</sup>. Assim que, se o pesquisador deixar ausente ou deficiente esta explicitação teórica, mesmo que a considere provisória ou inacabada, existe constantemente o risco de não se obter a coerência necessária para o processo de pesquisa como um todo e, particularmente, quanto à homogeneidade e significação necessárias entre a definição prévia da problemática, a coleta de informações e a interpretação da realidade apreendida.

Por outro lado, em se tratando de buscar cientificamente as dimensões nada científicas e homogêneas do "popular", devemos lembrar-nos de que as técnicas de obtenção das informações e a metodologia como um todo não podem, de maneira nenhu-

---

<sup>12</sup> Termo utilizado por THIOLENT, M. Op. cit. p. 21.

<sup>13</sup> Concepção de BACHELARD, G. apud BOURDIEU et alii op. cit. p. 37.

<sup>14</sup> DAMASCENO, Maria N. Pedagogia do engajamento. Fortaleza, EUFC, 1990, p. 54.

ma, estarem "fechadas" mas devem, como já vimos, colocar-se de forma a possibilitar ao processo de pesquisa e ao pesquisador "impregnarem-se" do real para, aí sim, construir efetivamente a sua importância e as suas limitações. Neste sentido existem hoje, como veremos adiante, em tratando-se do Brasil e da América Latina, um grande número de trabalhos técnicos e pesquisas científicas que propõem, em sua essência, a modificação no "lugar" em que se produz o saber. Ou seja, a academia e a abstração dão lugar ao dizer e ao agir dos grupos populares.

No entanto, o que esta reflexão sobre a metodologia de pesquisa pretendeu mostrar é que a questão central enfrentada pelo cientista social refere-se ao paradigma ou modelo científico apropriado à construção da sua realidade enquanto em relação possível com a realidade. Acreditamos, assim, que se faz necessário ter claro que a construção de instrumentos metodológicos adequados à realidade pesquisada não significa refiná-los em si mesmos enquanto suficientes e completos e nem, muito menos, pressupor o seu aparecimento espontâneo ao longo do trabalho.

A busca da pesquisa científica a partir das questões efetivas dos grupos populares deve ter, em nossa opinião, este cuidado. Não basta que visitemos os grupos populares, indo até eles simplesmente imaginando sermos capazes de perceber as "verdades" que eles não percebem. É fundamental que nos coloquemos ao seu lado, que compreendamos a sua lógica, em discurso e ação, de coração e mente abertos, deixando-se impregnar pelo que lhes é significativo enquanto sentimentos e emoções. Esta

postura, antes de significar uma retórica lírica de um discurso militante engajado, é a possibilidade efetiva que se apresenta para que o pesquisador perceba que a verdade a ser alcançada na articulação de um trabalho de pesquisa, relaciona-se efetivamente com os limites da sua postura e do sistema teórico adotado, não necessariamente limitando-se a este.

Neste sentido, concordamos com MENEZES (1978:24), para quem "uma solução aproximativa consiste em ampliar o horizonte teórico, aprofundar o confronto crítico e manter um grande esforço para explicar as crenças, aspirações e ideologias desde o início do trabalho de pesquisa". Esta é a condição fundamental para que se possa, enquanto pesquisador, tomar consciência dos limites que se impõe à própria investigação.

## **2.2 Delimitação da área e do coletivo de estudo**

O presente trabalho tem como campo de investigação mais amplo o meio rural do Estado do Rio Grande do Sul, notadamente os grupos rurais que se aproximam da noção de camponeses. Especificamente, buscando um referencial empírico mais denso, optamos por reduzir nosso campo de análise, tomando como espaço de problematização um coletivo camponês recentemente constituído: o Assentamento Conquista Nonoaiense, no município de Eldorado do Sul, RS.

A opção por este coletivo deu-se a partir de uma série de circunstâncias, entre elas o fato de havermos ali desenvolvido um rápido exercício empírico como parte conclusiva da

disciplina "Currículo e Educação Popular", durante o 2º semestre de 1992. Por outro lado, entendemos que este coletivo apresenta, como singularidade capaz de contribuir para a análise, o fato de ser bastante recente, de forma que ainda está em processo de construção tanto das suas características físicas, de infra-estrutura, quanto das articulações no próprio coletivo e com os grupos envolventes.

Outro critério que foi levado em conta é a localização do assentamento, que dista apenas 20 km de Porto Alegre, facilitando sobremaneira o acesso. Além disso, esta própria localização foi um dos fatores considerados enquanto peculiares e importantes, na medida que o assentamento situa-se em uma região caracteristicamente de latifúndio em que predominam terras baixas, de difícil cultivo intensivo, o que aumenta o desafio a estes camponeses.

Especificamente, o Assentamento Conquista Nonoaiense tornou-se realidade no início do ano de 1992 quando, por um acordo entre o MST/RS, o INCRA e o Governo do Estado, este permitiu que fosse utilizada uma área de aproximadamente 300 ha, que pertencia à Secretaria da Agricultura e que era, em parte, utilizada para a pesquisa em bovinocultura de leite e corte mas que, em sua maior parte, encontrava-se abandonada.

Foram assentadas, ali, treze famílias oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST/RS) e que há mais de cinco anos participavam deste Movimento Social de luta pela terra.



### 2.3 Procedimentos e técnicas utilizadas para a obtenção das informações

A utilização de métodos não-rígidos, abertos e participativos de investigação pressupõe a inexistência de uma maneira única de definir os instrumentos a serem utilizados e os dados a serem coletados. Neste sentido é importante destacar, como já vimos, que a postura metodológica utilizada neste trabalho passa por algumas definições, entre elas o rompimento do "status quo" da pesquisa tradicional, propondo-se a apanhar, na medida do possível, além das instâncias expressas no discurso elaborado, também os nexos internos das relações de convivência entre os indivíduos e a intencionalidade política expressa pelo engajamento desta proposta de trabalho enquanto contribuição.

Em relação ao instrumental técnico utilizado na pesquisa, devemos concordar com BRANDÃO (1981:128) e SILVA e SILVA (1986:53), para os quais é ingênuo pensar que não possam ser utilizados, na pesquisa participante, instrumentos como o questionário, a entrevista ou outras técnicas eventualmente características da pesquisa empírica. O que importa, para estes autores, é que a proposta da pesquisa se origine das questões populares e que os seus resultantes sirvam para instrumentalizar a sua luta.

A concepção de pesquisa deste trabalho é a "Observação Participante", ou seja, um tipo de pesquisa participante através do qual, segundo FALS BORDA (1986:157), se compreendido em um contexto antropológico, quase etnográfico,

implica no envolvimento pessoal do pesquisador nas situações reais e a sua interferência nos processos sociais sem, contudo, vincular a construção da informação a uma ação fundamental efetiva e prática.

Neste contexto, encaixa-se perfeitamente a utilização da entrevista despadronizada, seguindo o que THIOLENT (1982:64) chama de "narrativa de aspecto específico", quase o que outros autores compreendem como "histórias de vida". ou seja, uma entrevista não compreendida dentro de formas rígidas ou de seqüências impostas de raciocínio. Justificando a escolha deste tipo de instrumental e metodologia de coleta de dados, concordamos com BRIOSCHI (1987:636), que caracteriza a entrevista não compreendida dentro de padrões rígidos e pré-estabelecidos como, justamente, a técnica que fornece indicações realmente válidas para o conjunto da sociedade, não pela redução de vivências singulares, mas pela apreensão do determinismo dessas vivências enquanto modos de inserção nas situações sociais a serem pesquisadas e das quais o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Buscamos, assim, para a realização deste trabalho, técnicas de coleta de dados que permitem que o camponês se conte, segundo as suas características de valores e os códigos temporais, valorizando ou desvalorizando determinados aspectos e imprimindo à narrativa a sua visão pessoal e objetiva.

Especificamente, visando atingir os objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização, de um modo geral, da técnica da observação participante e, como técnicas de apoio, a en-

trevista despadronizada, livre, utilizando-se o diário de campo ou o gravador, e o estudo da documentação.

1 - **Estudo da documentação:** Por documentação estamos nos referindo tanto aos documentos básicos que definem e signifiquem, principalmente na visão dos assentados, a história da sua luta pela terra e da formação do assentamento, quanto aqueles documentos produzidos no âmbito do próprio assentamento, a saber: atas de reuniões, planos, reflexões para a mística das reuniões, textos elaborados pelos alunos, material didático utilizado na escola, avaliações, etc.

2 - **Observação participante:** Durante o período necessário para a coleta de informações utilizamos a observação sistemática e direta, tendo como foco aqueles aspectos da realidade que correspondem à temática da pesquisa, realizando-a sem local determinado, podendo acontecer na casa dos camponeses, nas reuniões do coletivo e dos grupos de produção e lazer, nas rodas de chimarrão, durante as atividades de produção, durante as atividades escolares, as reuniões da assistência técnica, etc.

Consideramos, aqui, de fundamental importância a observação dos momentos em que se realizam as atividades produtivas e dos momentos de reflexão e de abstração como, por exemplo, as celebrações com a sua mística e a roda de chimarrão, na medida em que estes são os espaços em que, potencialmente, estão mais fortes os componentes emotivos do discurso e da prática, porquanto são os momentos mais importantes para os

camponeses e, assim, capazes de conferir maior significado à análise. Estes momentos foram, de um modo geral, gravados para que se pudesse revisitá-los continuamente ao longo da elaboração teórica do trabalho.

Os fatos e situações considerados importantes e significativos para a realização deste trabalho foram registrados de maneira mais completa e precisa possível, principalmente na relação discurso/prática/significado, através do uso do Diário de Campo e do gravador (em áudio ou vídeo).

3 - **Entrevistas:** As entrevistas foram realizadas inicialmente de uma forma despadronizada e livre, buscando que o camponês "se contasse" e conferindo a ele a possibilidade de resguardar os aspectos fundamentais e importantes da sua história e do seu cotidiano. Assim, e na medida que as falas eram percebidas na sua justaposição com as observações efetuadas, buscou-se integrar o sujeito camponês (homem, mulher ou criança) à efetiva construção do cotidiano buscando os significados na articulação discurso/ação.

Essa forma de organização das entrevistas baseou-se no fato de que durante o exercício acadêmico anteriormente realizado no assentamento, pelo pequeno número de pessoas e pelas características de distribuição dos "espaços", estes dificilmente possibilitavam a reunião individual e programada transformando-se, invariavelmente, em momentos de discussão coletiva e/ou animada descontração.

Cabe salientar, aqui, que mais nos interessavam, nas entrevistas, as possibilidades e as "pistas" sugeridas para o acontecer educativo do que propriamente a "checagem" ou a comprovação da veracidade ou não das informações. Neste sentido, podemos afirmar que estas informações afirmavam-se e adquiriam significado à medida em que, como já dissemos, eram justapostas às observações e, nesta relação, eram re-construídas e re-dimensionadas nos momentos de elaboração teórica deste trabalho. Desta forma, as entrevistas foram, naturalmente, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e elaboração teórica, tomando um certo "corpo" e articulando-se em torno dos elementos que se apresentavam enquanto "espaços educativos" o que, no entanto, não impediu que, principalmente os momentos de avaliação coletiva, variassem em forma e significado.

#### **2.4 Roteiro para a obtenção das informações**

A busca das informações foi organizada a partir de um trabalho de pesquisa anteriormente desenvolvido no assentamento e que nos forneceu as "pistas" fundamentais a serem seguidas. A partir daí, entendemos que estas deveriam ser aprofundadas e reavaliadas procedendo-se, então à organização de um pequeno roteiro de campo, que tinha a função de articular cada um dos espaços educativos já identificados com as suas possibilidades de ampliação e desdobramento.

Entendemos, também, que a natureza eminentemente qualitativa da pesquisa não comporta uma testagem de instrumento própria da investigação convencional. No entanto, como já nos

referimos anteriormente, optamos por apostar na riqueza de possibilidades apresentadas em cada um dos momentos buscados para a realização da pesquisa.

### **2.5 Níveis de organização e análise do problema**

Para o presente trabalho, como apresentaremos a seguir, a proposta de análise está apenas relativamente ancorada no marco de referência teórico, constituindo-se como uma medida em potencial de especificação dos pontos sobre os quais incide a análise. Neste sentido, é importante salientar que todo o esforço de análise desenvolvido tem como eixo central a aproximação dialética entre a realidade objetiva e subjetiva do cotidiano camponês e a elaboração teórica desenvolvida.

A partir desta compreensão, foi possível organizar a elaboração da análise a partir de dois níveis:

O primeiro nível, que se apresenta de uma forma mais "macro" ou superestrutural, busca compreender a subordinação da pequena produção camponesa ao capital como um processo dialético de causa-efeito e que funciona como catalisador das formas e arranjos historicamente assumidos pelos camponeses. Especificamos, aqui, duas dimensões básicas:

a) a história dos assentados, traduzida nas suas falas, caracteriza e dimensiona o coletivo e o espaço(limites) da pesquisa, enquanto processo de subalternidade e exclusão.

b) A construção do assentamento, significando uma contínua tensão entre o passado e o futuro e exigindo, do camponês, uma constante re-leitura da realidade, da sua história, da organização do processo produtivo, da vida da pessoa em relação ao coletivo.

Os elementos considerados neste primeiro nível foram, a partir do resgate da memória individual e coletiva dos camponeses: a condição anterior à perda da terra; a luta pela terra; a reunião e organização do grupo de assentados; as formas de organização encontradas para o assentamento; a posse e o uso da terra e demais meios e instrumentos de produção; a relação do assentamento com a comunidade e o engajamento dos assentados nas lutas maiores dos sem-terra e outros movimentos sociais.

O segundo nível de organização e análise tem como eixo as relações que se processam entre o camponês e o coletivo buscando, pela leitura das falas e das ações cotidianas, o desvelamento dos espaços e das formas que são efetivamente educativas ou representam possibilidades para a ação educativa.

Os elementos considerados como básicos para a análise foram: a organização e as formas do processo produtivo; a organização e as formas dos espaços de lazer e a luta pelo acesso à escola.

Efetivamente, temos claro que em se tratando de um exercício qualitativo, a análise não pode buscar fundamentação apenas na existência de elementos quantitativos, o que se por um

lado dificulta a sua elaboração pela relatividade das informações, por outro possibilita, justamente por esta característica de não rigidez das informações, que estas sejam ampliadas e tornadas significantes pelo seu cruzamento com a teoria. Esta é a possibilidade na qual apostamos para a realização do presente trabalho de pesquisa.



### III

#### 3.1 A terra está na raiz de tudo: exclusão, migração e luta

E no princípio era a terra e, junto com ela, o camponês. A metáfora, neste caso, não está por demais separada da realidade traduzida nas falas dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense, que remetem à representação de um tempo específico no qual, na dialética relação entre homem e terra, forjou-se o camponês enquanto identidade e sujeito social: "... eu acho que o fundamento de tudo nós é a terra ... então, quando a gente tem a terra, a gente tem de tudo: comida, um lugar prá vivê, nunca vai morrê de fome ... é como ter a vida ... e é isso que nós vâmo ter que conquistá também pros nossos filhos ... é um direito que cada um tem de vivê e é uma obrigação nossa lutá prá conseguir essa terra, êsse direito ... porque tu vê, nós tava quase desesperado, então eu já tinha até decidido que ia vim prá fábrica, aí nós conversemo, chegemo na conclusão que valia a pena lutá ... aí nós decidimo acampá junto ...".

Aparece claramente, nestas falas, que a terra assume, no imaginário camponês, uma dimensão que transcende a simples

condição de meio de produção. Ao contrário, ela confunde-se com o próprio camponês e traduz-se na possibilidade concreta de direito à vida, não apenas a uma vida biológica, mas um existir socialmente significativo. Ao mesmo tempo, ao projetar a necessidade de garantir também aos filhos o acesso à terra, o camponês nos deixa claro que esta não é simplesmente uma solução de continuidade ou de sobrevivência, mas é a afirmação de sua própria identidade, dialeticamente alicerçada na posse da terra, na vida em comunidade e na indissolúvel unidade entre sentir, pensar e agir.

Ao buscarmos o cotidiano do assentamento devemos ter claro que buscamos, também, os sujeitos que o constituem e determinam historicamente, bem como os processos e as relações que entre eles foram construídas. É nesta dialética entre o existir na terra e o construir-se no coletivo que devemos situar o camponês deste trabalho.

É importante também que nos lembremos que cada um destes camponeses está sendo um sujeito ativo na construção da utopia individual e coletiva e, como tal, forma-se e afirma-se neste processo, a partir das suas experiências, do seu saber, da sua história.

Este é o contexto a partir do qual buscaremos resgatar e compreender, nas falas dos camponeses, as articulações e as formas historicamente constituídas na dialética entre a posse da terra, a exclusão, a migração e a luta pela terra.

### 3.1.1 Terra e exclusão

Para a totalidade dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense a terra sempre foi, para além da sua referência enquanto sujeito, um problema permanentemente imbricado ao seu modo de vida. A luta pela terra confunde-se com a própria história da vida de cada um, na contínua dialética entre a imigração/migração/exclusão<sup>1</sup>.

Neste sentido, o camponês deixa claro na sua fala, que percebe, na contínua tensão provocada pela exclusão, um processo do qual ele é, apenas, um coadjuvante: "... então, já no tempo do pai do meu avô eles vieram aqui prá Bento Gonçalves porque lá na Itália eles não tinham como vivê, não tinham a terra... então os mais velhos contam uma história que quando ele chegô no Brasil, diz que ele subiu num toco de árvore e de lá de cima ele olhou prá baixo e disse que ele enchergava terra suficiente, que era dele, prá tudo os filho, neto e bisneto ... então meu pai tinha uma colônia de terra mais nós era em 8 irmão. Como é que vai fazer? ... ficaram os mais velho e nós, mais novo, tivemos que se virá... então, o que acontece é que isso é como uma roda que gira e gira e volta sempre pro mesmo lugar, pra mesma situação, então eu sei que nós colono fizêmo papel de bôbo, porque fiquemo nessa, sempre trabalhando como um burro de carga e, no fim, isso dá mal e mal prá comprá mais um

---

<sup>1</sup> De um modo geral, os camponeses do assentamento são descendentes de imigrantes italianos (6 famílias), alemães (3 famílias), poloneses (2 famílias), sendo que apenas dois deles identificam-se como "pelo-duro", ou seja, são provavelmente descendentes de guaranis e portugueses, constituindo-se no que a literatura caracteriza como "caboclo". Cfe. CASCUDO, C. "Dicionário de Folclore", POA, Globo, 1968.

pedacinho de terra, prá um filho, isso quando dá. E os outros (filhos)?, vão fazê o que? vão tê que subí pro Norte (para as regiões de fronteira agrícola) ou ir prá cidade ...".

Este é o papel que cabe ao camponês em sua relação histórica com o capital<sup>2</sup> e que se articula, como vimos antes, por um processo de "seleção por exclusão" e que José de Souza Martins chama de uma "exclusão integrativa que, ao mesmo tempo em que exclui do processo produtivo e marginaliza uma parcela da população rural, também cria reservas de mão-de-obra, mercados parciais e mercados temporários" (MARTINS, 1989:99). Segundo o prof. Cândido Grzybowski, a gradativa inserção do capital na agricultura gaúcha<sup>3</sup> determinou um processo de diferenciação social entre os colonos, que está sendo cada vez mais aprofundada pela mudança nas relações de produção de que participam, e que funciona como um processo de seleção/exclusão (GRZYBOWSKI, apud PAIVA (org.), 1980:250).

Assim, os excluídos são aqueles expropriados pelas mais diversas formas e aqueles que não têm mais condições de reproduzir a pequena produção com base no trabalho familiar. Muitos desses colonos migram para as cidades, mas muitos também

---

<sup>2</sup> A respeito das históricas tentativas de situar o camponês na sua relação com o capital, são fundamentais as obras de Lênin, principalmente, "O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia" e "O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907".

<sup>3</sup> Sobre a organização da agricultura no Rio Grande do Sul, pode-se consultar o excelente e conciso trabalho de TAMBARA, Elomar, "RS: Modernização e Crise na Agricultura", Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985, no qual o autor traça o quadro evolutivo desta organização, desde a ocupação inicial das terras do estado, até os movimentos sociais não institucionalizados, passando pela imigração européia em seus vários estágios.

permanecem no campo, restando-lhes dois caminhos: a migração para as regiões de fronteira agrícola<sup>4</sup> ou a condição de "sem-terra", podendo esta ser "resolvida" também de duas formas: ou o camponês transforma-se em mão-de-obra volante, bóia-fria, agregado, parceiro ou qualquer outra forma de subemprego, ou ele opta pela luta mais efetiva, radical, na conquista da terra, articulando-se a movimentos populares de luta pela terra.

José Vicente Tavares dos Santos<sup>5</sup>, na introdução da obra por ele organizada, "Revoluções Camponesas na América Latina", nos adverte que as transformações decorrentes da penetração do capitalismo no campo modificaram os processos de trabalho e revelaram as conseqüências estruturais desses processos, "marcados pela deterioração das condições de vida das populações rurais, pela expulsão dos camponeses e trabalhadores agrícolas, pela manutenção especulativa de áreas inexploradas, pelo aumento do número de agricultores sem terra, enfim, **pela atualização da violência costumeira**"<sup>6</sup> (SANTOS, 1985:7).

---

<sup>4</sup> Especificamente sobre a ocupação das "colônias novas", que é a região do Alto Uruguai, origem dos camponeses deste estudo, pode-se consultar a clássica obra de Jean Roche, *A Colonização Alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1969 e, entre outros, mais recentemente, MULLER, Geraldo. "Periferia e Dependência". São Paulo, USP, 1972 e MÉLIGA, Laert e JANSON, Maria do Carmo. "Encruzilhada Natalino". Porto Alegre, Vozes, 1982.

<sup>5</sup> José Vicente Tavares dos Santos desenvolveu dois excelentes trabalhos a respeito da questão da penetração do capital na agricultura: no primeiro, "Os colonos do vinho" São Paulo, Hucitec, 1978, mostra com clareza as formas deste processo e as transformações decorrentes em uma comunidade de origem italiana da serra gaúcha e, no segundo, "A gestação da recusa: o colono retornado dos projetos de colonização da amazônia", no qual o autor coloca em xeque o processo de colonização da fronteira agrícola por camponeses oriundos das regiões de conflito social do sul do país.

<sup>6</sup> Grifo meu.

Os camponeses traduzem nas suas falas, com a clareza de quem foi um dos protagonistas, as facetas reais e cotidianas desta combinação de tensão, violência e inevitabilidade, que compõem os processos e as formas de expulsão<sup>7</sup>: "... hoje em dia qualquer colono tem clareza que tem várias maneira de se perdê a terra: a primeira vem quando o cara faiz dezoito anos, por aí, tá pretendendo casá, então ele tá vendo que aquela terra é pouca e já tem um ou dois irmãos mais velho que vão ficá cuidando dos pais, aí ele dá um jeito de se mandá ... mais é brabo, porque o cara trabalhô anos e às veiz, na hora de saí, não sobra quase nada ... mais isso é uma coisa que o cara tá sabendo que vai acontecê, então ele já tá esperando ... às veiz dá muita briga entre os irmão ... hoje em dia as mulher já reclamam também uma parte e que os direitos são igual os do homem ... o brabo mesmo vem quando a gente tá se erguendo e vai caí nas mão dos banco. Lá não tem perdão. Dívida é dívida ... então tinha aqueles ano de que era vantagem o cara tirá o dinheiro dos banco, nem que fôsse prá gastá em coisa que não era direto assim prá produção ... qualquer um comprava maquinário, trator e pagava fácil. Depois veio o problema. O cara já tinha aquelas despesas, tu vê, então, já não dava mais prá produzi na base da enxada, tinha os adubos, os veneno, então o pessoal corria pros banco e o juro comia a gente pelo pé ... então fica uma situação triste: tu vai no banco e vê que tá devendo tudo o que tu tem então começa a sê chamado aqui, ali, no cartório, é dívida

---

<sup>7</sup> José de Souza Martins, em sua obra "Os camponeses e a política no Brasil", ao analisar a inserção do camponês nas elaborações acadêmicas afirma que estas, tradicionalmente, os definiam como "aquele que está em outro lugar, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade. Ele não é de fora mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído". (p. 24-26).

atras de dívida ... no fim, vai caí nas mão do bolicheiro, fica cada veiz pior, e não tem prá quem reclamá ... o governo qué isso aí mesmo, ele quer que o pobre fica que nem minhoca, embaixo das bota dos tubarão, se não, quem é que vai trabalhá por salário mínimo nas fábricas ... então, antes que a gente perde tudo, o jeito é vendê e tentá uma vida melhor num outro lugar, lutá prá consegui a terra própria e não tê que trabalhá às meia por aí ... então foi isso um dos motivos que levô a gente a tentá uma forma diferente de produzi, então a gente pensô na cooperativa e no coletivo, em comum, prá gente podê tê condições melhores prá lutá, que é a produção na terra ...".

De um modo resumido podemos apontar, como elemento causador da exclusão dos camponeses do processo produtivo agrícola, o descompasso que existe entre a desorganização produtiva camponesa e os ritmos, as exigências e os tempos característicos da penetração do capital neste processo. O camponês é, então, de modo mais ou menos intenso, separado das condições que lhe dão suporte enquanto sujeito social e passa a conviver com outros esquemas de valores, sentimentos, pensamento e ação, ou seja, existe um novo sujeito em gestação neste processo que se poderia chamar de "reprodução ampliada"<sup>8</sup> do camponês.

É possível, então, afirmar-se que os diferentes destinos possíveis para o camponês ao ser excluído do processo produtivo vão determinar, também, diferentes histórias de re-

---

<sup>8</sup> Expressão de MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite. São Paulo, Hucitec, 1989, p. 98.

construção individual e coletiva<sup>9</sup>. Assim, os que optarem pela reprodução do modelo camponês nas regiões de fronteira agrícola<sup>10</sup> terão, necessariamente, uma construção lógica diferente de quem optou por migrar para as cidades ou, ainda, de quem buscou o caminho da luta pela terra através da organização e dos movimentos sociais.

Enquanto educadores, devemos ter claro que o camponês é resultado direto da unidade entre o coletivo e a terra e tem centrada nesta dialética a formação dos seus esquemas conceituais, da sua mente, a organização lógico-cognitiva e a organização da sua estrutura de necessidades. Isto significa, então,

---

<sup>9</sup> Consideramos que a opção do camponês por uma das formas de trabalho assalariado no meio rural, seja como bóia-fria, meeiro, parceiro, agregado, etc., são necessariamente temporárias, nunca finais ou definitivas e, portanto, mais cedo ou mais tarde o camponês vai buscar um dos três outros caminhos.

<sup>10</sup> Por uma questão metodológica em função dos limites deste trabalho, optamos por não considerar, na análise central, as histórias, trajetórias e possibilidades específicas das opções pela proletarização urbana e pela migração para as regiões de colonização. No entanto, é preciso ressaltar que isto não significa que estas opções não sejam importantes. Pelo contrário, estão sempre muito próximas e presentes nas falas dos camponeses, o que se explica devido a dois fatores: a) devemos nos lembrar que a região de origem dos colonos caracteriza-se por ser tipicamente de minifúndio e por apresentar um grande número de núcleos urbanos. Assim, o urbano e o rural estão muito próximos e ligados diretamente, não sendo possível separá-los completamente em suas bases de produção, ideologia, etc. A opção pelo urbano, para os camponeses daquela região, não aparece como uma opção diferente, enquanto se refere às cidades próximas. No entanto, ela assume conotações de violência e rejeição quando o colono se refere a "ir prá favela, ficá lá nas fábrica; uns lugar que não dá prá vivê", ou seja, quando ele se refere à opção pela fábrica, principalmente pela indústria calçadista do Vale do Rio dos Sinos que tem, naquela região, a principal fonte de suprimento de mão-de-obra; e, b) a migração está no sangue e na alma desta gente, pelo que devemos ter claro que foram os seus parentes que colonizaram o sudoeste de Santa Catarina e do Paraná, bem como grandes áreas do Mato Grosso do Sul e Mato Grosso e, mais recentemente, Rondônia, Goiás e Bahia. Assim, cada um dos colonos assentados conhece histórias ou tem parentes nas zonas de colonização, o que os credencia para se decidirem radicalmente contra esta opção, considerando-a "morte-certa".



uma elaboração peculiar da dialética entre necessitar, sentir, agir e saber, que é o campo do acontecer pedagógico.

### 3.1.2 Migração e subalternidade

Para que se possa compreender as reais posições e dimensões dos grupos camponeses no seu embate histórico com a lógica do capital<sup>11</sup>, José de Souza Martins<sup>12</sup> recupera em Gramsci e sugere, para o caso brasileiro, a noção de que o campesinato deve, para além do reducionismo da concepção de classe social, ser compreendido pela via das relações sociais que nele são geradas em seu existir histórico. Os camponeses aparecem, assim, enquanto uma das classes ou grupos subalternos à ordem hegemônica do capital e das classes dominantes.

Os camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense refletem, nas suas falas, ter consciência, ao menos em parte, do lugar que lhes é imposto neste contexto: "... o governo quer que o pobre fica que nem minhoca, embaixo das bota dos tubarão, se não, quem é que vai trabalhá por salário mínimo nas fábrica ... porque hoje em dia é muito difícil prá gente acompanhá as técnica, as evolução e, às veiz, acontece da gente tá trabalhando de um jeito com uma técnica e não sabe tirar dela tudo o que ela pode dar ... no banco, também, tem que sabê trabalhá do

---

<sup>11</sup> Uma leitura muito interessante sobre os grupos subalternos pode ser encontrada em DUSSEL, E. Cultura latinoamericana y filosofia de la liberación. C&S, México, 1984, obra na qual o autor caracteriza-os como ambíguos, constituindo-se não na oposição à classe social, mas um dos seus níveis de concretização, principalmente na América Latina, onde a estrutura de classes não é suficientemente diferenciada para servir como paradigma único de análise.

<sup>12</sup> MARTINS, J. de Souza. Caminhada no chão da noite, SP, Hucitec, 1989.

jeito deles, fazê os cálculos conforme eles fazem, então aquilo que a gente planta tem que acompanhá o valor da dívida, então não é qualqué coisa que se pode plantá com o financiamento ... e a gente fica dependendo deles, das cooperativas, dos bolicheiros, do banco, do governo ... nenhum desses tá do nosso lado, não se pode confiá neles ... o negócio é se organizá pra não sê engolido ...".

Pode-se perceber, nestas falas, que o camponês, enquanto subalterno, mais ou menos consciente desta situação, define a representação desta sua "posição" a partir, principalmente de duas características básicas: a luta "contra", não a uma classe social específica, mas ao conjunto de grupos, relações e processos sociais que o colocam nesta posição; e, a consciência da falta, da ausência, que são tanto a falta de informação, a exclusão dos processos políticos e econômicos, quanto a falta de uma lógica que lhe faça sentir "dono" não só dos meios e instrumentos de produção mas também, e principalmente, dos saberes, dos tempos e dos lugares necessários à sua relação com a lógica capitalista.

O camponês percebe-se muito mais do que como um simples trabalhador para o capital enquanto uma condição, mas sim, percebe-se como parte de um processo que se atualiza e subalterniza impiedosamente grupos crescentes e diversos "nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres ... constituindo (os camponeses) uma espécie de grupo emblemático da condição subalterna, suas contradições e seus limites" (MARTINS, 1989:100-101).

Ainda, para José de Souza Martins<sup>13</sup>, a subalternidade nessa perspectiva processual e dialética, ganha dimensões ampliadas expressando, não apenas a exploração, mas também a dominação e a exclusão econômica e política. A esta concepção pode-se acrescentar a evidente exclusão cultural expressa nas falas dos camponeses: "... aquilo que a gente aprendeu em casa às veiz não serve mais prá nada, a gente já não pode mais vivê do mesmo jeito ... hoje, então, até agora, nós tava afastado da terra assim de produção, da nossa produção ... então, a gente teve que aprendê a vivê como um sem-terra, sê olhado de lado, desconfiando, onde a gente passava era como se tava passando um bando de ladrões ... uma veiz nós tava numa comissão prá ir comprá uns produto num mercado em Bagé, então, quando eles nos encheraram um correu avisá o patrão e quando nós chegemo perto eles fecharam ligeiro a porta, ou quando a gente entrava num lugar assim, numa loja, eles punha alguém prá seguí a gente ... no início eu até tinha vergonha de dizê que eu tava acampado, mais, depois, fui vendo que era uma coisa normal e se alguém era o culpado não era eu, então eu dizia pro pessoal lá na vila, hoje sô eu, amanhã vão sê voceis ... a gente foi vendo que valia mais a nossa luta pela terra do que nós abaixá a cabeça e se enfiá numa favela, onde ninguém sabe o que vai acontecê prá nós, pros nossos filhos ...".

Podemos perceber, então, que a gradativa inserção do camponês na lógica do capital passa, necessariamente, por um momento de "alienação". Nesse sentido, concordamos com José de

---

<sup>13</sup> MARTINS, José de Souza. Op. cit., p. 99.

Souza Martins quando ele questiona as análises acadêmicas que dão ao camponês um tratamento diferente do que dão ao operário, assim que "no caso deste o desencontro entre sua consciência e sua situação expressa alienação e, no caso daquele, o mesmo desencontro expressa arcaísmo, ignorância" (MARTINS, 1989:106-107). Esta alienação aparece, nas falas dos camponeses, nas formas específicas pelas quais o capital estabelece um processo de cooptação do camponês: "... então tinha aqueles ano que era vantagem o cara tirá dinheiro dos banco ... comprava trator, maquinário, reformava a casa ... depois o cara já tinha aquele custo, né, então precisava trabalhá em torno daquilo ...". Por outro lado, aparece, também na privação que, vimos antes, caracteriza o camponês em relação ao conhecimento pleno das situações e do processo histórico no qual ele está inserido.

Em resumo, podemos dizer que o camponês está inserido, enquanto uma das condições para a subalternidade, em um contexto de "insuficiência cultural" que é, antes de ser resultado de uma incapacidade inata ao camponês, uma expressão da própria subalternização, um "componente da sua pobreza"<sup>14</sup> que se expressa na marginalização e alienação, não apenas de mercados e do mercado de consumo, mas também na privação que lhe é imposta pelo capital ao conhecimento e ao saber necessários para a interpretação clara e consciente do capitalismo. É assim que o camponês vê-se afastado da sua lógica, porquanto os esquemas de produção e vida do campesinato tradicional já não lhe servem mais. O camponês passa, então, a pensar-se como um

---

<sup>14</sup> Estas expressões são de MARTINS, J. de S. Op. cit. p. 106.

"outro", um "sem-terra" para o qual ele vai, durante o processo de luta pela terra, constituindo uma identidade própria e característica na qual ele busca afirmação.

Temos, aqui, o camponês desvinculado de sua condição de suficiência na constituição das relações cotidianas "... aquilo que a gente aprendeu em casa já não serve mais ... tem que trabalhá do jeito deles ...", assim que podemos caracterizá-lo como um migrante em potencial. Não, talvez, na forma rígida pela qual é compreendido pela demografia, mas pela sua tomada de consciência de que aquele mundo que era seu, onde ele se fazia sujeito pleno na construção das relações e processos sociais, não existe mais e deve, necessariamente, ser buscado através de uma opção pela luta, pelo confronto consigo mesmo, superando a sua típica autosuficiência e individualidade na transformação dos seus conceitos. Não se pode tentar determinar, aqui, o tempo exato de cada uma destas situações, pois o camponês é e está, ao mesmo tempo, em um processo que combina dialeticamente exclusão, resistência, transformação, desagregação e afirmação social e que, mesmo sendo um resultado histórico e cíclico da relação entre o camponês e o capital, é novo, único e irrepetível porque assume as feições a ele conferidas pela transformação e re-criação inerentes à ação dos sujeitos que o constituem.

Aparece, aqui, uma das pistas possíveis para o pensar educativo nos coletivos camponeses, porquanto é necessário, ao educador, resgatar estes momentos, buscando compreender o modo como o capital articula essa diversidade de relações e trazem-

do-as na leitura das suas falas e do seu cotidiano, para as determinações do seu tempo, isto é, do seu ritmo e da sua produção ampliada.

### 3.1.3 Luta e afirmação

Se a terra é o referencial maior de vida então, para estes camponeses, a luta pela terra é a forma que encontraram para continuar vivendo, para dar sentido à vida. mas não somente a luta pela terra enquanto posse de um espaço físico, restrito, e sim por aquilo que ela significa enquanto modo de vida, enquanto espaço de possibilidades, de construção das pessoas como sujeitos em seus coletivos.

É assim que, em suas falas, os camponeses mostram que a exclusão, a ausência e a migração são componentes do seu próprio modo de pensar e agir. É a lógica de quem quer entrar na terra e que, ao ser expulso, com freqüência à terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu. E é nesta lógica que o camponês se percebe e se constrói, reagindo ao papel que lhe é historicamente determinado pelo capital em expansão.

Claro que não estamos referindo a uma reação completamente consciente, que pudesse traduzir-se inteiramente para o nível do cotidiano, das ações imediatas e concretas. É muito mais um caminhar pelos "não-lugares"<sup>15</sup> impostos pelo capital

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por Hugo Assman, um dos teóricos mais engajados à luta das classes populares, ao referir-se à negação a qual o capital relega

buscando, nas possibilidades construídas nestes cruzamentos e no desvelar das contradições que lhe são inerentes, afirmar-se como cidadão, como sujeito da história.

Este é o sentido da luta dos camponeses com os quais compartilhamos a realização deste trabalho. Não é uma luta "contra" alguém especificamente, "porque eu penso assim, que ninguém quer tirar aquilo que é do outro e quando, então, nós falemo da luta que é importante, que nós temo que lutá, nós tamó assim, se defendendo, peleando prá ter direito prá vivê ...", mas é uma construção de afirmação à vida. Por outro lado, é, também, uma luta que se reconhece na história de cada um destes camponeses: "... esta história já é velha, então, a gente só sabe que sempre foi assim, cada vez que a família aumenta, é a mesma peleia pra resolvê o problema ... quem vai, quem fica, nessa hora tem sorte os mais velho que quase sempre fica cuidando da propriedade ... a gente vai de um lado pro outro, procura se arranjá de um jeito ou de outro, trabalha aqui, alí, de agregado, meeiro ... quando meu pai foi prá Nonoai a terra lá era barata, cada um comprô uma, duas colônia, tinha que se virá prá tirá os bugre, derrubá o mato, trabalhavam que nem burro de carga e, poucos anos depois, só a tristeza de vê os filho tê que saí de casa ...".

No entanto, esta história não traduz o camponês como uma figura do passado. Ao contrário, deixa claro, em sua circularidade, que ela apenas fornece os referenciais para a sua

---

a maioria da população: é o não-lugar (u-topos) do não-ser. In: CALDART, R.. "Sem Terra com Poesia", Rio de Janeiro, Vozes, 1986, p. 7-8.

existência no presente. Assim, esse passado não pode ser compreendido como tendo uma existência em si mesmo porquanto aparece claramente, nas falas dos camponeses, que ele deve ser compreendido por meio das relações que tornam sua evocação necessária e que "estão na violência do capital e do estado" (MARTINS, 1986:16). Portanto, a história de cada um transforma-se em arma de luta do presente e só tem sentido no corpo dessa luta projetando, na dialética entre história e prática, a construção de um futuro que supere e solucione as contradições do capital, da exploração e da expropriação: "... então eu tenho clareza que a única solução é a gente lutá prá consegui a terra ou, então, se metê numa favela perto das fábrica onde a gente não conhece nada ... mais isso não dá, porque o cara é capaiz de morrê num lugar desses, isso não é vida ... por isso nós temo que lutá prá consegui uma vida diferente, tu vê se os teus filho pudesse escolhe se queria ficá na lavoura, chegava lá num lugar do governo, pedia o seu pedaço de terra e recebia as condição prá tocá a lavoura ... podia ser de um jeito diferente, no coletivo, terminava essa miséria de hoje em dia, tudo ia ser diferente ... talvez um dia a gente chega lá ...".

Percebe-se, assim, nas falas dos camponeses, que a sua luta é composta de um contínuo entrecruzar das dimensões ideológicas ou simbólicas com a prática cotidiana. Então, se por um lado esta luta não é contra alguém especificamente, remetendo-a para um contexto mais amplo, de organização social, por outro lado também a necessidade de lutar para garantir a sobrevivência faz com que o camponês tenha bem claro o contexto que envolve esta luta no cotidiano: "... eu penso que cada co-



lono tem direito à sua terra, porque isso não é justo que uns tenham tanta terra e outros não têm nem prá plantá, um pedacinho mínimo que seja, então os latifundiário podiam se conscientizá e se alembrá do pobre que gostaria de ter um pedacinho daquela terra que ele deixa lá, atirada, criando capoeira ... a gente então foi vendo enquanto a gente tava no acampamento, que a única saída é pressioná o governo, mais tem que ter firmeza e não frouxá o pé, então são duas coisas que no fundo são igual mais que têm objetivo diferente: uma é o cara que não tem terra, tem que pressioná, se organizá, e invadir, se precisá. Outra é quando a gente já tem a terra, que nem nós, agora, temo que continuá lutando junto com o movimento (MST) prá garanti que o governo dê mais atenção prá agricultura, se não nós também não vamo conseguir ir prá frente ... tu vê que as coisas que a gente carece prá plantação e prá criação sobe muito mais do que os preço dos produto, então, o que acontece é que a gente tem que adiantá o dinheiro prá comprá esses material e quando vem a safra, os preços baixam e os juros das outras coisas só sobem ... a gente precisa de assistência técnica, estrada, escola e por aí vai e ninguém vai nos dá isso de graça ...".

O camponês transita em seu mundo, alicerçado que está pela unidade que caracteriza a sua ação e os seus significados, com invejável desenvoltura, traduzindo para o cotidiano as questões de ordem "macro" e, por vezes, revestindo de inatingível uma situação que se lhe apresenta no cotidiano. Então, quando fala em "luta", o camponês está pensando nas dificuldades que são inerentes ao seu cotidiano, principalmente ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, está se pensando enquanto um cida-

dão, participante do conjunto da sociedade. A esta lógica deve ser, necessariamente, agregado um componente fundamental para a sua compreensão: o místico, que aparece tanto em uma dimensão de religião, de sagrado, de fé - como, por exemplo, a fé na justiça divina que vai, mais cedo ou mais tarde, propiciar que cada colono tenha acesso à sua terra - quanto em uma dimensão mais "cotidiana", de crença, que o leva a fazer "... uma simpatia prá afastá as vaquinha da plantação de feijão ...".

Para o professor Ivaldo Gehlen, esta característica perpassa e é fundamental para o conjunto dos movimentos sociais de luta camponesa, na medida que determina a sua possibilidade de avanço na superação das características individuais e pequeno-burguesas apresentadas pelos camponeses tradicionais. Percebe-se, então, que o camponês, ao constituir com a terra uma unidade só, inseparável, sedimenta esta união por uma percepção de classe perpassada pela concepção do sentido social da terra, que é profundamente afetada pela noção eclesiástica de fé, justiça, salvação, etc... Para aquele autor, "nesta perspectiva, necessariamente existe uma área de terra à disposição de cada colono. O desafio está em descobrir qual é, onde está e como conseguir. A sua consciência tende a reproduzir de forma mistificada e por isso conservadora, a relação homem-mundo" (GEHLEN, 1985:164).

Neste sentido, também a educadora e assessora do MST/RS, Roseli Caldart, em seu trabalho "Sem-terra com poesia", ao estudar a poética como forma de expressão da luta camponesa, afirma que "entre os temas mais freqüentes desses poemas, o

trabalho na terra é um que se destaca ... porque na vida e luta do agricultor é o que ocupa o lugar central ..." e, ainda, "é interessante verificar que o tema "trabalho" e o tema "terra", misturados à 'luta', estão presentes em quase toda produção poética, mesmo a destinada aos seus momentos de lazer ... neste sentido é que na sua produção (poética), terra e vida se confundem e a terra não é vista apenas como instrumento de reprodução material; ela é o chão onde vive, ama, se diverte, reza, luta, nasce e morre ...". Para esta autora, ainda, ao contrário de dificultar e impedir a luta camponesa, esta perspectiva mística da qual ela é revestida é uma das possibilidades maiores de riqueza e unidade de um processo que é por natureza contraditório, na medida em que a luta se faz na prática, nem sempre coincidindo em todas as concepções sobre o que significa a própria luta, seus objetivos, formas, etc.

Podemos concluir, agora, que ao buscarmos na tradução das falas e do cotidiano camponês um sentido para a sua luta, na verdade encontramos um conjunto de vidas, cada uma delas com a sua história, compreendendo de um modo particular os vínculos, contradições e relações que fazem o seu cotidiano e as lutas nele geradas.

Neste nosso "mirar" educativo das lutas dos camponeses é importante que tenhamos clareza de que elas não se fazem somente enquanto acontecimentos definidos no tempo, no espaço e na história dos seus sujeitos como acontece, por exemplo, em um protesto organizado, um acampamento de colonos sem-terra, uma invasão, etc. Esta é apenas uma face, uma dimensão da luta que

possui, também, um componente de expressão cotidiana, nem menos nem mais importante do que as ações organizadas. O cotidiano aparece, assim, como o campo para a ação individual, na qual o camponês re-traduz e re-interpreta a sua condição de sujeito dessa luta e, ao mesmo tempo, apreende e re-constrói os vínculos e os significados da vida em coletivo. É neste momento que a sua luta busca pontos de ancoragem na realidade, expressando-se nas maneiras de organizar a estrutura produtiva, nas técnicas de cultivo e manejo da lavoura e do gado, nas festas, nas reuniões do coletivo, no amor, na alegria e na tristeza dos sujeitos. É, também, neste momento que a luta 'alça vôo', ganhando as dimensões do imaginário, do utópico, daquilo que é 'justo' em contraposição ao que é real; daquilo que é liberdade contra a opressão da realidade e que vem à tona nas credices, nas interpretações mágicas, na poética, nas manifestações artísticas, etc.

A luta não é, assim, única, mas existe nas várias lutas; não é um ato mas é o que poderíamos chamar de um processo que se faz de pequenos atos, não redutíveis, únicos e, às vezes, contraditórios, produtos que são da ação de pessoas, sujeitos da construção de um mundo que aponta para o 'novo' mas que se faz a partir da transformação histórica do que foi passado e do que é presente. Enquanto educadores e simpatizantes, mais ou menos engajados e atentos a esta possibilidade de construir o 'novo', devemos ter, no entanto, sempre presentes o alerta que nos faz o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão: "... o pensamento que se arma de projetar um mundo novo pode ser apanhado na armadilha e absorvido na alquimia do

pensamento que pensa a eternidade do mundo estabelecido, tornando-se mais um dentre os incontáveis projetos reformistas de um mundo desigual que aparenta renovar-se sempre, para preservar para sempre a desigualdade de que se nutre" (BRANDÃO, 1982:14).

Esta é uma das 'pistas' que aparecem enquanto campo da ação educativa: a luta do camponês é uma luta pela vida, que se traduz e se projeta na conquista da terra e de uma nova forma de existir socialmente, para além das dificuldades do cotidiano. Neste sentido, podemos afirmar que o camponês tem, como constante no seu modo de ser e de agir, um perpassar dialético da dimensão real da terra e das lutas do cotidiano e da dimensão do utópico, do não-lugar, da luta pela 'Terra Sem Males'. Esta lógica é, como sabemos, um já produto do próprio acontecer educativo que se fez na história destas pessoas e isto é importante que seja resgatado e compreendido. Mas a real importância do 'educativo' está nas possibilidades que se apresentam de, a partir do resgate da memória individual e coletiva, compreender o cotidiano em sua totalidade e projetar as possibilidades que se apresentam para o futuro. Ou seja, ao compreender o real sentido das lutas dos camponeses, o educador estará municiando-se de instrumentos e condições para contribuir para o seu fortalecimento na luta pelo controle dos imaginários de liberdade e pela autonomia das suas idéias. É a luta para proclamar a legitimidade de tudo o que se pensa contra o poder consagrado pela força dos dominantes e contra o hábito de aceitar a subalternidade e a submissão, garantindo que o 'paraíso' deixe de ser compreendido como 'fora' ou 'depois' da ordem social opres-

sora que existe aqui, agora, e passe a ser um espaço do sonho do lugar de um imaginário de luta.

A educação é apenas uma das faces das lutas populares contra aqueles que controlam a ordem social e o imaginário da desigualdade, envolvendo "agentes e agências" que atuam sobre todos os "recantos de trocas de corpo e espírito". É assim que, no dizer de Carlos Rodrigues Brandão, "um destes recantos é o da educação e ele pode ser muitos na vida de todos ... porque ... a educação se envolve ao mesmo tempo com as idéias oficiais (o saber que ela ensina ser legítimo) e com as estruturas concretas de reprodução destas idéias (hierarquias, aparelhos, corpos, lugares, objetos e símbolos)" (BRANDÃO, 1982:15). Então, se a educação está nas leituras e nas agências oficiais, o desafio que se apresenta é buscar, na compreensão das lutas dos camponeses, os espaços e as formas nas quais ela pode também existir na memória, na consciência e na prática das pessoas que fizeram estas lutas, provocando a necessidade de um acontecer pedagógico engajado e comprometido com a construção de um outro modo de existir e viver.

### **3.2 Os movimentos sociais: vínculo e engajamento**

Não temos, neste trabalho, a pretensão de investigar e elucidar as questões que envolvem os movimentos sociais no meio rural em sua existência acadêmica. Neste sentido, acreditamos suficiente a breve elaboração teórica que esboçamos, de uma forma reconhecidamente parcial, incompleta e fragmentada em

relação ao todo que a envolve, nas breves referências teóricas que compõem a introdução deste trabalho.

No entanto, é importante que tenhamos claro que ao falarmos de movimentos sociais ou movimentos populares<sup>16</sup> estamos falando, não de algo que está "por cima da cabeça das pessoas" ou pudesse estar "do outro lado" do cotidiano, mas sim do que SADER (1985:59) chama de "o campo da compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento"<sup>17</sup>. Ou seja, estamos falando do cotidiano visto como um lugar de luta, onde se produz a dominação e a resistência a ela; onde os camponeses vivem e se fazem enquanto sujeitos que se reconhecem no lugar e no tempo político do seu acontecimento<sup>18</sup>.

Como vimos no capítulo anterior, para os camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense a luta, ao mesmo tempo é e significa, na medida em que se constitui no passado, enquanto referência e existência de um sujeito que já 'foi' e na medida em que traduz e dá referência ao seu fazer-se atual, cotidiano. Então, o 'social' não é mais estrutura ou classe em sua compre-

---

<sup>16</sup> A bibliografia relativa aos movimentos populares é bastante extensa. Assim, além dos recortes sugeridos na introdução deste trabalho, poderíamos citar como fundamentais, pela época entre outros: SINGER, P. e BRANDT, V. (orgs.) São Paulo: 'O Povo em movimento', Petrópolis, Vozes, 1980. SADER, E. e PAOLI, M. C. in CARDOSO, R. (org.) 'A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa', RJ, Paz e Terra, 1986; ainda SCHERRER WARREN, I.C. e KRISHKE, P.J., 'Uma Revolução no Cotidiano', SP, Brasiliense, 19987; e, ainda EVERS, T., 'Identidade: a face oculta dos movimentos sociais' CEBRAP, 1989.

<sup>17</sup> SADER, Eder. 'Quando Novos Personagens Entram em Cena', Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 59.

<sup>18</sup> Entendemos, para este trabalho em seus limites, por "movimento social" uma ação política, relativamente intencional, sistematizada e organizada, cujos objetivos são determinados de acordo com os interesses particulares dos grupos ou segmentos sociais que o articulam.

ensão dogmática, mas transforma-se em cotidiano e práticas concretas e coletivas, permeadas de diversidades e contradições, e que tem o seu significado constituído a partir de uma experiência de privação (dada pela precariedade ou ausência dos meios, instrumentos e condições para a permanência como agricultor) e de uma experiência de exclusão (dada pela impossibilidade mesma de permanecer a terra, com a família ou como assalariado), pelas quais as condições de vida se transformaram em terreno de luta.

Buscaremos, a partir de agora, identificar e situar as principais estratégicas, espaços e tempos nos quais os camponeses deste trabalho articulam as suas lutas<sup>19</sup> individuais e coletivas, apontando para a constituição dos movimentos sociais rurais, em geral, e do MST em particular.

### 3.2.1 Um tempo de resistência

De um modo geral podemos identificar, na história dos camponeses de Assentamento Conquista Nonoaiense, dois grandes "modelos" de articulação para evitar a expulsão do meio rural: um movimento de resistência à expropriação e um movimento de conquista da terra: "... então a gente fazia de tudo prá evitar de perdê a terra: fazia puxirão (mutirão), tratava de conseguí

---

<sup>19</sup> Para que se compreenda o que significam as lutas camponesas e, especificamente as lutas dos sem-terra, enquanto prática e cotidiano, não se pode deixar de consultar os escritos do frei Sergio Görgen, principalmente: 'O massacre da Fazenda Santa Elmira, Vozes, 1992; e 'Uma Foice Longe da Terra', Vozes, 1990, nos quais este abnegado assessor e militante das causas dos Movimentos Populares retrata, com impressionante realidade possível somente por quem está presente por ocasião dos fatos, dois momentos específicos de luta pela terra e repressão policial.



preço melhor prá produção, dava um jeito de criá uns porquinho a mais, uns terneiro guacho e chegemo até a ir prá rua, como no tempo do confisco (da soja) ... a gente se organizava até, um pouco, mais na verdade a gente não tinha muita prática e o pessoal não era muito unido: quando conseguia uma coisinha já pulava fora da briga ... também nós tiremo a direção do sindicato, que era uns 'pelêgo', no mais que eles fazia era colocá pros colono uma assistência de médico e dentista, mais ás veiz, nem hospital tinha, então numa eleição nós se organizemo e tiremo aqueles incompetente, mais hoje a gente tem clareza que o sindicato não é a instância que vai arresolvê esses problema ... nós se organizemo prá não deixá os representante das companhia elétrica saí depois da reunião que nós tivemos com eles. Nós queria uma proposta concreta e eles vinha com papo furado, dizendo que o preço e o pagamento a gente ia discuti depois da demarcação da área que ia ficá embaixo da água ...".

Esta compreensão é semelhante à de GEHLEN (1985: 155), para quem "a luta pela terra pode ter dois sentidos principais segundo os fins que a orientam e a situação concreta geradora, unificados pelo resultado final: a posse efetiva e em caráter permanente de uma área de terra que permita garantir a subsistência (reprodução da força de trabalho) familiar. Cada sentido exige uma estratégia própria, podendo por isto ser caracterizado como 'estratégia de luta pela terra'"<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> GEHLEN, I. op. cit., p.86.

Neste sentido, também o professor José Vicente Tavares dos Santos nos alerta que as lutas dos colonos pela conquista ou manutenção da terra, devem ser compreendidas e historicizadas a partir do contexto social na qual estão inseridas, mas sem perder de vista "as especificidades dos significados de cada uma delas e as ações e reações que elas provocam nos componentes centrais da sociedade" (SANTOS, 1987:7-14). Afirma, então, que estas lutas são, de um modo geral, lutas de reivindicação que se desenvolveram a partir de 1978, "em uma conjuntura de término de um ciclo expansivo da economia brasileira e de acirramento da crise de legitimidade do Estado"<sup>21</sup>, fazendo parte, hoje, da própria trajetória de reprodução social destes camponeses.

É importante, ainda, que nos lembremos que historicamente a luta dos camponeses do Rio Grande do Sul tem, como componente fundamental, esta dualidade resistência/conquista. Basta lembrarmos, por exemplo, da Revolta dos Mukers no século passado<sup>22</sup> ou, ainda, da revolta dos colonos do sudoeste do Paraná (em sua maioria, migrantes oriundos do Rio Grande do Sul) em 1957<sup>23</sup>. Neste sentido, nem sempre estes momentos de luta foram socialmente articulados, ocorrendo casos semelhantes ao que HOBBSAWN<sup>24</sup> chama de "banditismo social", como o caso do

---

<sup>21</sup> SANTOS, José Vicente Tavares dos. 'A Geração da recusa: o colono retornado dos projetos de colonização da Amazônia' SP, Ícone, 1987:170.

<sup>22</sup> Conforme AMADO, Janaína. Conflito Social no Brasil: A Revolta dos MUKERS. São Paulo, Símbolo, 1978.

<sup>23</sup> Cf. MARTINS, J. de Souza, 'Os Camponeses e a política no Brasil', Rio de Janeiro, Vozes, 1986.

<sup>24</sup> HOBBSAWN, Eric. 'Rebeldes Primitivos', RJ, Paz e Terra, 1982.

'Paco',<sup>25</sup> na região de colonização italiana e, algumas vezes, assumindo características messiânicas ou de enfrentamento direto com os "bugres" (índios, em sua maioria guaranis) que habitavam o Noroeste do Estado.

No entanto, o que as lutas atuais representam como fato novo é a sua expressão e organização em torno de movimentos socialmente organizados que possibilitam a ampliação da sua organização e presença política, ocupando os espaços existentes para além dos vínculos com o Estado e as Instituições. Assim, ao contrário das lutas que se desenvolveram em torno do MASTER<sup>26</sup>, na década de 60<sup>27</sup>, sob os auspícios do discurso populista do governo estadual, os movimentos atuais significam o que o professor Cândido Grzybowski caracteriza como um fato político novo, pela extensão e forma das lutas atuais. São lutas, destaca o autor, tais como as por causa do preço do produto (soja, leite, erva, fumo, suínos), por causa das barragens (Itaipú, bacia do Uruguai), além das lutas específicas pela terra, que

---

<sup>25</sup> Paco é o nome popular de um tipo de bandido social que viveu na região de colonização italiana do RS. Embora muito comentado pelos descendentes de italianos do Sudoeste do Estado, não conheço nenhum trabalho específico sobre ele.

<sup>26</sup> O MASTER (Movimento dos Agricultores Sem-Terra) foi organizado no início dos anos 60 e pode ser considerado como a resposta populista à organização dos camponeses. promoveu, então, mobilizações e acampamentos, com predominância de assalariados rurais, com o objetivo de conquistar a terra e não pelos direitos de cidadania. Neste sentido e por isso, mais que mobilização de assalariados, foi parte da luta dos sem-terra, mesmo as ocorridas na zona da campanha gaúcha. Foi importante, também, no início da reorganização dos movimentos após o período militar, como referência para os colonos sem-terra, principalmente em relação aos assentamentos realizados, como o Banhado do Colégio, e pelos símbolos como, por exemplo, a figura do 'João Sem Terra!

<sup>27</sup> Especificamente sobre o MASTER, pode-se consultar ECKERT, Córdula. 'Movimento dos Agricultores Sem-Terra no Rio Grande do Sul, 1960:1964, Itaguaí, CCPDA/UFRRJ, 1984 (mimeog.).

envolvem milhares de colonos (GRZYBOWSKI, apud PAIVA (org.), 1985:120).

Para este trabalho e limitando-nos às lutas nas quais os camponeses deste trabalho estiveram diretamente envolvidos, aceitamos a classificação feita pelo professor Ivaldo GEHLEN, ao tratar da luta pela terra no Rio Grande do Sul.

1) As lutas de resistência: são as lutas que se desenvolvem no sentido de manter, de conservar a terra. Envolvem, além da manutenção da posse da terra, também a luta pela resistência à usurpação do direito adquirido da terra como posse existente de fato, mas não de direito. Envolvem, também, as lutas pelo produto, ou seja, as diversas mobilizações que visam melhorar as condições de produção e venda dos produtos agrícolas: contra os baixos preços, contra os monopólios das indústrias, contra a política agrícola modernizante que implica no endividamento direto e progressivo dos pequenos agricultores, etc.

Certamente, como vimos no capítulo anterior, as lutas pela resistência à expropriação das condições de trabalho e vida possuem, além de uma dimensão cotidiana, internalizando-se à própria vida destes camponeses, também uma dimensão de reivindicação, ou seja, são as pequenas formas de luta que os camponeses articulam para protestar e pressionar junto aos órgãos governamentais de assistência técnica e política agrícola e que nem sempre são socialmente articuladas como um 'movimento'. Na

verdade caracterizam-se muito mais do que por uma ação específica, por uma 'postura' de luta e resistência.

Enquanto movimentos mais ou menos organizados de resistência, são dois os que encontram significado maior nas falas dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense:

- O movimento contra as barragens, conhecido como "movimento dos afogados", que busca organizar os colonos da Bacia do Uruguai, nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, através de núcleos, comissões municipais, comissões estadual e interestadual. É um movimento bastante organizado e utiliza com eficiência a estratégia de ocupar os espaços de pressão política, organizando manifestações, abaixo-assinados, buscando apoio de políticos e da população. Possui, entre outros, um jornal próprio<sup>28</sup> "A Enchente do Rio Uruguai" e tem influência direta na programação das rádios e nos jornais da região. Basicamente, o seu objetivo é impedir a execução de um plano da Eletrosul (Companhia Elétrica do Sul) que planeja construir 22 barragens na Bacia do Rio Uruguai, nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, além de três barragens internacionais com a Argentina. Sua construção, inicialmente projetada para ser concluída até o ano 2000, tem sido adiada em função da demanda reprimida de energia, sendo que, no total, as barragens deverão desalojar mais de 100 mil famílias.

---

<sup>28</sup> Além das publicações do próprio movimento, o jornal e os panfletos, pode-se consultar, a este respeito: OLIVEIRA, A. 'A geografia das lutas no campo', São Paulo, Contexto/EDUSP, 1990.

Do total das barragens previstas, apenas duas estão em fase de construção: a de Itá (em Santa Catarina) e a de Machadinho (Rio Grande do Sul), sendo que três famílias de colonos do Assentamento são oriundas da região afetada pela construção da hidrelétrica de Machadinho. Para eles: "disseram, então, que aquela região era a melhor prá se fazê uma barragem, mais ninguém acreditava, de repente começaram a vim os técnico prá fazê as medição e o pessoal foi se dando conta e começou a se organizá ... então, não é que o pessoal fosse contra, o que a gente queria é que isso fosse feito num processo de discussão, então, tem que se discuti o preço justo da indenização, como é que vai pagá, o que vai acontecê com esse pessoal que tá sendo expulso ... então o meu problema é que eu não tinha terra e plantava às meia, então, o dono achô que quando vinha a indenização eu ia ter um direito, então ele me botô prá fora na primeira veiz que deu jeito ... então, na discussão, o pessoal ficô sabendo que se diminuía um metro da barragem, já ficava fora mais de não sei quantas família, mas era bastante, então eles foram prá cima dos 'home' ... então nós se organizemo prá não deixá os representantes da companhia ir embora depois da reunião que nós tivemo com eles ... até então isso apareceu nos jornal e na televisão e o governo apareceu, então, prá negociá a soltura deles ... parece que eles só sabem negociá se é na base da pressão, tem que sê radical e não afroxá o pé ...".

Podemos observar que este é um novo momento<sup>29</sup>, uma face nova das lutas de resistência à expropriação, posto que

---

<sup>29</sup> Um momento importante na organização dos "afogados" em sua luta, foi a realização de um encontro, a nível estadual, em 1983, na Assembléia Legis-

esta não é mais conduzida e nem serve mais diretamente aos velhos latifúndios em processo de modernização ou ao capital financeiro agro-mercantil. É, então, uma luta contra a expropriação feita pelo Estado em nome da sociedade: "... tu vê, que aí fica a pergunta: prá quem vai servi essa desapropriação, prá quem vai servi essa luz que vai sê produzida alí? Então achemo que isso é um processo que tem que sê discutido com todo o povo. Talvez o preço de desalojar essas centenas de família seja muito caro prá se produzi uma energia que vai servi prá uma ou duas indústria, prá uma multinacional tê mais lucro ... então a gente perdeu a terra prá que?" .

Neste sentido, GRZYBOWSKI (1987:25-30) nos alerta que, pela diferença entre as forças de resistência e o poder de ação do Estado, estas lutas contra a implantação de barragens ou outras obras assumem, muito mais do que uma real perspectiva de vitória, um sentido de denúncia, de questionamento do modelo de desenvolvimento assumido pelo Estado, assim que "é a própria legitimidade do Estado e da legalidade instituída que é denunciada" (p. 25).

- O segundo momento da luta de resistência à perda da terra e das condições de produção e que aparece nas falas dos camponeses é a luta dos pequenos posseiros e arrendatários das terras das reservas indígenas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, algumas inclusive já extintas mas que conti-

---

lativa do Estado do RS, no qual afirmou-se a postura de luta radical contra os projetos da Eletrosul. Os anais podem ser consultados na Assembléia Legislativa.

nuam a ser reivindicadas pelos índios Guarani e Kaingang. Embora bem menos organizado do que o movimento dos "afogados", os colonos, posseiros e arrendatários buscaram questionar a própria demarcação das reservas, bem como as formas de uso da terra pelos indígenas. De um modo geral, a maioria destes conflitos foi resolvida durante a década de 1970, tendo significado especial a expulsão ocorrida pela revolta armada dos índios Caingues, em maio de 1978<sup>30</sup>, que buscavam recuperar as terras da comunidade tribal<sup>31</sup>. Os colonos que ali foram expulsos permaneceram por mais de um ano acampados à beira da estrada e protagonizaram, além da recusa de se transferirem para projetos de colonização no Mato Grosso, a invasão da fazenda Sarandi, no município do mesmo nome, em 1979.

Também encontra importância maior nas lutas de posseiros e arrendatários das terras indígenas<sup>32</sup>, a luta dos colonos expulsos da reserva indígena de Nonoai, em 1975, e que em março de 1981 acamparam em Encruzilhada Natalino formando, junto com colonos expulsos das propriedades em que trabalhavam como meeiros e parceiros e junto com filhos de colonos, além de remanescentes da região alagada pela barragem de Passo Real, um dos maiores movimentos de luta pela terra da história das lutas no campo no Brasil. Para as duas famílias de colonos do assen-

---

<sup>30</sup> Conforme SANTOS, José V. Tavares dos. Op. cit., 1985:170.

<sup>31</sup> A trajetória, os momentos e os significados da luta entre os posseiros e os índios em Nonoai, bem como uma análise histórica da questão indígena no Estado do Rio Grande do Sul, podem ser encontrados em CARVALHO, Murilo. Nonoai: a triste guerra dos Caingang, in Sangue da Terra: a Luta Armada no Campo. São Paulo: Brasil debates, 1980.

<sup>32</sup> Para uma visão "fundária" da problemática indígena, pode-se consultar ÉLERES, A. Paraguassú: A problemática das terras indígenas. Reforma Agrária, Campinas, 14(5-6) set/dez 1984.



tamento que se originaram desta expulsão da reserva indígena de Nonoai: "... aqueles era uns tempo brabo, então nós tava numa agonia quando os índio começaram a querê nos expulsá de lá ... e nós sabia que as terra era de reserva, mais a gente pagava prá eles uma parte e terminava se acertando ... aí eles vieram e por sorte tinha a polícia, se não ia dar muita morte ... então a gente ainda tentou pressioná o governo mais não adiantô muito ... a saída foi ir embora, com uma mão na frente e outra atrás ... aí tivemo que vendê tudo, os maquinário, carroça e não achava lugar prá ficá e aí, bem no fim, apareceu a proposta desse acampamento no Natalino, então a gente acampou junto..."

2) As lutas de conquistas: são as lutas que se desenvolvem no sentido da conquista de uma área, de um espaço físico e, conseqüentemente, na instauração de um novo espaço, de uma nova relação política, por camponeses despossuídos de terra, que pretendem viver e trabalhar como produtores rurais na condição de camponeses. São as lutas pela terra "como espaço de produção e vida" (SANTOS, 1985:171), caracterizando-se na busca de conquista ou reconquista da terra, pela forma coletiva e organizada, criando alternativas à sua condição de sem terra: "... como resultado de uma nova consciência que começou a crescer quando a gente sentiu na pele as dificuldades e as necessidade que a gente tinha e começô a se organizá prá tarefas do acampamento, quando a gente participava das reunião de discussão com as assessorias, com a CPT, o pessoal dos Sindicato, da cooperativa, com o pessoal de outros acampamento. A gente foi discutindo e vendo que não tava só nós nesse drama, sofrendo essa vida, então a gente foi vendo que tinha muita gente nessa

e que a culpa não era da gente mais tinha alguma coisa muito maior que fazia essa situação ...".

Podemos observar, nesta fala, que o camponês percebe a luta pela terra como uma estratégia em busca da conquista de um direito que é seu, processo no qual está acompanhado "de muito mais gente" e que, necessariamente, exige uma ação coletiva, fundada em uma "nova consciência". Neste sentido, as formas principais de luta têm sido até o momento: pressão direta ou via sindicatos ou, ainda, através de movimentos sociais organizados, sobre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, usando como instrumentos: viagens de comissões e representações, documentos, cartas, relatórios e abaixo-assinados, os espaços disponíveis nos meios de comunicação social, entidades de apoio, etc; passeatas, manifestações, acampamentos e invasões de espaços públicos, como prédios, praças, centros de pesquisa, estações agro-climáticas e experimentais, etc; e, por último, a forma mais radical de luta, que é a invasão de propriedades particulares, em geral fazendas improdutivas que na sua maioria se caracterizam por serem latifúndios por extensão.

Embora tenhamos claro que o resgate da totalidade destas lutas em suas estratégias, momentos e espaços específicos se constitua em um campo de análise extremamente rico de possibilidades, optamos, em função dos limites deste trabalho, pelo agrupamento das lutas mais identificadas às falas dos camponeses em dois grandes momentos os quais, temos claro, são, na

prática, impossíveis de serem separados tão dogmaticamente. Temos, então<sup>33</sup> :

a) os movimentos de ocupação de terras: granjas Macali e Brilhante (1979); Fazenda Annoni (1980); Estação Experimental de Santo Augusto (1984); Fazenda Annoni (1985); São Juvenal (1986); Santa Elmira (1989); São Pedro (1990); Estação Experimental da Embrapa de Bagé (1990); e, finalmente, o assentamento, na área do Instituto de Pesquisas Veterinárias da Secretaria da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (julho de 1992); e

b) os movimentos que exigem terra do Estado: acampamentos de Encruzilhada Natalino (1981); Erval Seco (1984); Annoni (1985); Rondinha/Tupãnciretã/Cruz Alta (1986); Capela de Santana (1988); Bagé (1990).

Assim, como explica um camponês: "... nós tava tudo extraviado, cada um com a sua luta. Então, algum já se conhecia por causa das manifestações que a gente fazia em Porto Alegre e nas outra cidade. As liderança a gente também já conhecia e podia discuti com eles. Só quando a gente foi prá São Pedro é que nós fumo se conhecê mesmo, tudo nós. Às veiz a gente tinha se cruzado nos acampamento, mas era muita gente ... então, tu vê: cada um tem as suas histórias prá contá ... tinha as

---

<sup>33</sup> Relatamos, aqui, apenas os momentos lembrados pelos camponeses do Assentamento, em suas falas. Portanto, pode haver imprecisão nas datas e justificam-se algumas lacunas. Para obter a totalidade dos movimentos de ocupação e acampamentos, pode-se consultar o arquivo do Movimento dos Agricultores sem-terra, secção Rio Grande do Sul.

hora triste, que a gente tinha muito medo, também por causa das crianças ... às veiz dava raiva e as lideranças pedindo prá gente não revidá, não era fácil, dava vontade de se vingá mesmo ... mais, também, às veiz a gente se divertia, porque o colono é assim ...".

Devemos atentar, ainda, para o fato de que as lutas dos camponeses fazem parte de um mesmo processo, do qual cada uma delas é parte sistêmica, embora mantendo organização, suficiência e significados próprios. A história e os sujeitos destes momentos são muitas vezes os mesmos, assim que: "... então, normalmente, o que acontece é que primeiro a gente se organiza prá acampá em algum lugar. Depois, na medida que a gente vai avançando nas negociações com o governo, o INCRA e nas discussões interna do acampamento, a gente vai vendo a hora certa e o lugar certo prá ocupá ... então a gente já sabe dos latifúndios que tão improdutivo. Também tem que ser uma terra que tenha chance de ser comprada pelo governo e desapropriada ... às veiz isso demora anos e a gente lá enfiado debaixo das barracas, passando frio e fome ... o pior é prá criança pequena ... aí então chega a hora de ocupá ... tem que ser ligeiro, tem que tá tudo organizado e discutido ... entra, já vai arredando as cercas, erguendo os rancho, lavrando e plantando e, também, dando um jeito de se protegê das reação dos proprietário que às veiz chega até a contratá pistoleiro prá nos tirá ... mais eles não precisam gastá esse dinheiro porque eles têm a brigada (BM) que trabalha de graça prá eles ou senão a UDR faiz isso prá eles ... então começa outra negociação. Às veiz dá certo e aí começa o processo da gente se organizá prá vê quem é que fica e quem é

que vai tê que ir embora, então tem os critério ou, senão, vai no sorteio ... às veiz isso também tem dado umas brigas feia e das séria ... às veiz, também, os juiz dão o tal de mandado de reintegração de posse e mandam os oficial de justiça e os brigadiano nos tirá. Aí é difícil, às veiz a gente pensava que ia podê ficá ali, mais de repente vinha a ordem: tem dois dias prá desocupá. E aí? fazê o quê? Dá prá resisti, mais dificilmente se resolve alguma coisa. Só aumenta os risco de alguém saí ferido ou de morrê alguém. Também eu acho que tem outras maneira de mostrá que a nossa luta é séria: então, durante a ocupação, tratá de produzi, plantá, cuidá da lavoura, mesmo que não se possa colhê. É que quando dá de acontecê de enfrentá a brigada eles nos trata como marginal, como ladrão. Também não dá prá fazê corpo mole e saí correndo, de vereda, senão eles vão achá que é só fazê cara feia que os colonos se mandam. Às veiz tem que batê o pé e deixá as negociação chegá no limite e só depois, então, arrumá tudo e saí ...".

Nesta fala, o colono deixa claro que, para ele, o acampamento<sup>34</sup> e a ocupação de terras são momentos de uma mesma estratégia de lutas<sup>35</sup>, embora cada um tenha os seus próprios esquemas de saber, conhecer e agir. Neste sentido é importante, também, destacar que para o camponês o lugar da luta de fato, o

<sup>34</sup> Uma análise completa e significativa para a compreensão do Acampamento como forma de luta pode ser vista em ABRAMOVAY, Ricardo. 'Nova forma de luta pela terra: acampar' in Reforma Agrária, Campinas, 15(2) 55-59.

<sup>35</sup> Sobre as lutas, a formação e o significado da questão fundiária na região de Ronda Alta pode-se consultar: GRZYBOWSKY, Cândido. 'Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo', RJ, Vozes/Fase, 1987; além de MÉLIGA, L.D. e JANSON, M. do C. Op. cit.; e CEHLEN, Ivaldo. 'Uma estratégia camponesa de conquista da terra e o Estado: o caso da fazenda Sarandi.', in SANTOS, José V. T. dos. 'Revoluções camponesas na América Latina', op. cit.

espaço no qual a luta adquire importância e significado é o meio rural, mantendo coerência com a reivindicação principal: a terra. A impressão que se tem é de que a terra perpassa a própria existência destas pessoas, na medida em que serve, ao mesmo tempo, como horizonte, distante, uma terra ideal, de justiça, igualdade e paz, e como fundamento, chão, solidez para o caminhar, cotidiano de miséria e fome, referência e identidade. Se, como diz o professor Cândido Grzybowski (1987:72), o campo está "preche de contradições" talvez, então, seja na radicalidade das lutas de ocupação de terras, pela maneira com que nelas se faz chegarem ao limite estas contradições entre o ter e o não ter, a exclusão e o acesso, o ser e o não ser, o justo e injusto, a paz e a violência, que esteja se formando um 'novo' homem e uma 'nova' mulher, sujeitos que são da construção de um novo ser social que, certamente, está para além dos limites e significados do seu tempo.

### 3.3 O trabalho "produtivo"

Nas falas dos camponeses a referência ao trabalho é tão intensa que parece ser ele parte inerente e fundamental da própria vida destas pessoas. Ele assume, assim, múltiplos significados que vão desde a questão da necessidade de sobrevivência, propriamente dita, até a representação de fato da ideologia de cada um dos camponeses. Assim podemos, a partir desta referência, considerá-lo como um momento articulador das ações cotidianas e da própria lógica do camponês, passando pela sua definição enquanto sujeito que constrói sua identidade no coletivo através do trabalho. Buscaremos, agora, alguns dos

cruzamentos possíveis na compreensão desta importância que o trabalho assume nas falas dos camponeses.

### 3.3.1 Trabalho, conhecimento e saber

Aparece de um modo "macro", no discurso camponês, a compreensão do trabalho como um elemento que se confunde com a própria forma de saber socialmente exigida a cada camponês. Assim que, "se eu não sei como fazê não adianta eu ficá por aí querendo terra prá plantá porque eu vou conseguir e daí? Vou arrumá um João qualquer por aí prá me ensiná a plantá um grão de milho? ... É o que eu posso deixá pros meus filhos: o jeito de trabalhá, o modo de fazê prá organizar a produção, de lidar com as coisas da terra e a vontade de trabalhá ... saber o que tem que ser feito e quando fazer ..." "... não adianta eu ter aí tudo o que eu preciso, ter máquina, terra, semente e não sabê o tempo certo de plantá ... vô ficá eu aqui plantando arroz de sequeiro em tempo de chuva ... e onde tem um que não sabe não adianta, todo o coletivo sofre porque ele tem dificuldade ...".

O trabalho é percebido como a expressão deste saber, enquanto um processo de inserção dos indivíduos no mundo social-humano, servindo como referência para que se conjuguem os esquemas do agir coletivo, do operar com e sobre os objetos, de determinada concepção de mundo e das formas específicas de organização social que exigem, além de habilidades técnicas e conhecimentos específicos, também a disciplina das mentes e dos corpos.

Para que possamos compreender a dimensão e a importância da relação trabalho/saber, devemos nos lembrar que, para o camponês o trabalho "significa", ou seja, não se apresenta de forma alienada e exterior ao sujeito. Pelo contrário, neste sentido "o trabalho não é apenas uma categoria antropológica fundamental, mas igualmente uma categoria da Teoria do Conhecimento, referindo-se ele, de uma só vez, a um esquema de agir e a um esquema de concepção de mundo (HABERMAS, 1991:46)<sup>36</sup>, ou seja, já na formulação de Marx:<sup>37</sup> "no término do processo de trabalho, surge um resultado que já estava presente idealmente desde o início na representação do trabalhador" (MARX, 1976: 149-150).

Diferente, então, da lógica urbana, do operário desvinculado do conhecimento e do domínio do processo produtivo, o camponês busca o trabalho a partir de uma representação que envolve, além do "seu próprio carecimento, sob a forma de necessidade imediata"<sup>38</sup>, também a capacidade de abstrair-se, distanciar-se desta necessidade transformando-o em objeto da relação, em torno do qual articulam-se o jogo do saber e da prática: "... não adianta eu ter aí tudo o que eu preciso ... máquina, terra, semente e não saber o tempo certo de plantá ... onde tem um que não sabe ...". Este processo de trabalho, como tal, incluindo atividades, objetos e instrumentos é prefigurado na mente do camponês, mas antecede a estas configurações, comandando todo o processo, a idéia do objeto a ser produzido:

---

<sup>36</sup> HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. RJ, Paz e Terra, 1991, p.46.

<sup>37</sup> MARX, K. O Capital. Tomo I, p. 149-150.

<sup>38</sup> Cfe. HELLER, A. Teoria de Las Necesidades em Marx. Barcelona, Fontamara, 1983.



"... vô ficá eu aqui plantando arroz de sequeiro em tempo de chuva ...".

Para GIANOTTI (1985:98)<sup>39</sup>, esta transformação da necessidade (carência convertida em desejo e, por aí, transferindo-se ao objeto) determina nela um "valor de uso" que se apresenta ao final de cada ciclo produtivo como seu "desfecho e encarnação, produto resultante do trabalho passado e ampliação das forças produtivas voltadas para o futuro" (GIANOTTI, 1985:99). Esta relação nos interessa, na medida em que por apresentar uma condição de circularidade dinâmica e por estar inserida em um contexto histórico envolvendo sujeitos sociais, o processo se modifica a cada ciclo, alterando-se os próprios sujeitos e as demais forças produtivas. Assim, igualmente "o saber engendrado no processo de trabalho tem sua existência exterior incorporada às forças produtivas. Alteram-se de maneira idêntica as forças produtivas e os sujeitos que trabalham, definindo o plano sobre o qual cada geração deve efetuar novamente a unidade entre sujeito e objeto" (HABERMAS, 1982:53).

O camponês tem claro que "... só se aprende a trabalhá, trabalhando ... o que eu posso deixá pros meus filhos é o jeito de trabalhá ... porque se hoje os guri, até os pequeninho, vão junto na lavoura, tá certo que não ajudam muito mais fica por lá, pega na enxada, ajuda a ponhá a semente, tira um inço aqui outro lá e vai aprendendo ... porque mesmo que mude a planta ou vamo dizê que aparece uma máquina nova, se o cara não

---

<sup>39</sup> GIANOTTI. Origens da Dialética do Trabalho. Porto Alegre, L&PM, 1985.

sabe nem o mínimo, como é que ele vai se virar pra poder utilizar bem essa mudança ...". Assim, ao lado das forças produtivas que historicamente se transformam (e o camponês tem consciência de que isto se dá através de um processo negociado de acumulação e nas quais o agir instrumental se sedimenta: "... tira um inço aqui ... pega na enxada ... e vai aprendendo), introduz-se no cotidiano do camponês o quadro institucional das relações de produção, sendo o processo histórico-social mediado pelas atividades produtivas dos sujeitos e pela organização de suas relações mútuas no âmbito de uma tradição cultural que "forma os conjuntos semânticos da comunicação, a partir dos quais os sujeitos interpretam a natureza e a si próprios em seu meio ambiente" (HABERMAS, 1982:68).

Em resumo, o trabalho enquanto processo cotidiano vital realiza a síntese do conhecimento individual e coletivo em uma realidade específica e historicamente determinada. Assim, embora as teorias da educação tradicional pressuponham uma realidade em si, independente do contexto histórico-social determinante da consciência dos sujeitos camponeses, só teremos acesso a essa realidade se a considerarmos a partir de uma dimensão histórica aberta pelo processo de trabalho. Assim, em nossa busca do "educativo" é preciso que tenhamos claro que, para entender como se dá o conhecimento no cotidiano camponês, é necessário entender como se estrutura este cotidiano na sua dupla dimensão: como construído pelo trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, como penetrado dos sentidos que as consciências refletem e intercomunicam.

### 3.3.2 Trabalho, cultura e identidade

Devemos ter claro que os colonos com os quais desenvolvemos este exercício de pesquisa devem, necessariamente, como já dissemos, ser compreendidos também a partir do que eles representam, enquanto assentados, no contexto social mais amplo, para além dos movimentos sociais organizados. Para os camponeses, " ... quando a gente tava acampado era muito brabo, tinha muito sofrimento, às veiz até gente passando fome ... mais isso a gente já tava inté acostumado porque a vida antes sempre foi difícil ... o pior mesmo era a gente ser taxado de vagabundo, que só vivia de roubo, que não queria trabalhá ... vinha na televisão, no rádio e nos jornais ... e parece que eles não viam que nós tava mesmo só lutando pra podê ter um pedaço de terra, prá podê trabalhá ... então aqui, hoje, nós não podemos facilitá, não podemos deixa nem um "rabinho" ... tem que trabalhá cada veiz mais prá melhorá nossa produção ... chega alguém aqui e pode vê que a nossa comunidade é direita, não tem vagabundo como tem aí fora ...".

O camponês percebe claramente o papel que o trabalho representa para a manutenção da sua cultura, enquanto busca uma organização em comunidade e aposta na qualidade e na importância deste seu trabalho. Assim, podemos perceber na sua fala que a noção de trabalho transcende os limites da necessidade imediata e do ciclo repetitivo do instinto. É nele que o camponês projeta o seu futuro enquanto personagem histórico e coletivo, assumindo o risco da imaginação, do questionamento e da busca,

criando a história e transformando a natureza em expressão de si mesmo.

Esta é a lógica de produção do que MARTINS (1989:108) chamou de "duplo código" que, como já vimos, determina que a partir de um processo de subalternidade o camponês construa a sua cultura de uma maneira dúbia, entre o que é utopia e o que é realidade, o que deve ser oculto e o que deve ser revelado. O camponês enfrenta a cultura dominante, a partir da leitura que dela faz, com as suas próprias armas, ou seja, buscando afirmar-se no trabalho, que serve de arma e escudo contra as leituras burguesas e distorcidas feitas pelos meios de comunicação de massa.

O trabalho aparece, então, enquanto o elemento principal de manutenção da identidade cultural do camponês: "não podemos facilitar ... não podemos deixar nem um rabinho ... temo que trabalhará cada vez mais prá melhorá a nossa produção ... alguém vem aqui e pode vê que a nossa comunidade é direita ... não tem vagabundo ...". A cultura constitui-se, aqui, como o lugar social imediato, próximo, concreto e diferenciado em que se dão a produção e a circulação do saber, de forma que ela exerce a mediação fundamental como realização da unidade entre o existente e o seu significado, da realidade vivida e do sentido que a ela os camponeses imprimem. Ou seja, o trabalho apresenta-se enquanto uma "prática social na construção da contra-hegemonia" (CHAUI, 1987:89).

Por outro lado o trabalho aparece, também, para além da mera aprendizagem dos conhecimentos e habilidades por ele requeridas, como um espaço de "iniciação" do jovem nos ritos, tradições e mitos da comunidade cultural, enquanto coletivo: "... porque se hoje os guri vão junto na roça ... eles aprendem ... nós não podemos facilitá ... amanhã é a vez deles tá por aí buscando um pedaço de terra ... porque tu vê que esse pedaço nosso aqui é pequeno ... vai dá mal e mal prá alguns dos nossos filho ... então eles têm que aprendê que qualquer serviço é importante ... se hoje tem que limpá o pátio da escola ou a sala de aula, isso é a mesma coisa que plantá um pé de alface ... porque o serviço se aprende fazendo". O trabalho aparece, neste sentido, como uma certa chave, uma forma incoativa de acesso ao saber universal, na medida que ele se constitui como um campo para que o sujeito se construa pela experimentação e pelo situar do próprio conhecimento no contexto do coletivo e ao estabelecer-se das relações de distinção e hierarquia necessárias ao domínio pleno das suas funções e papéis sociais.

Este conjunto de elementos que compõe o "em torno" do trabalho no cotidiano camponês leva, ainda, segundo MARTINS (1986:101) a uma mudança radical na percepção que os camponeses têm do acesso à terra. Neste sentido, o autor afirma que à medida em que os camponeses passaram a articular formas alternativas de produção, como as formas associativas e cooperativas desenvolvidas no assentamento, também a sua concepção do que significa o acesso à terra mudou significativamente, deslocando-se do pólo do "ter, possuir" para o pólo do "usar". Portanto, o que efetivamente organiza as novas concepções de

direito<sup>40</sup> coletivo que surgem entre os trabalhadores rurais é a idéia do trabalho e não a idéia da propriedade.

Na fala dos camponeses do Assentamento Conquista No-noaiense esta questão aparece de forma clara, na medida em que a forma de organização do trabalho em grupos com igual peso e importância e do processo produtivo por formas associativas, sem a distinção do que é individual, são produtos de uma discussão anterior e que vem desde a formação do grupo de assentados. Assim, para estes camponeses: "... o jeito que a gente trabalhava antes não é mais possível ... cada um aqui viu que trabalhá sozinho, cada um no seu pedaço de terra é muito difícil ... porque tem que fazê de tudo e termina não fazendo nada bem feito ... então assim, quando cada um tem o seu serviço ele sabe que os outros tudo dependem dele e aí não vai querê ficá mal pro resto dos campanheiro ... e dá prá nós organizá melhor, aproveitá melhor as máquina, os animal, e o serviço rende mais ... não tem moleza prá ninguém, o serviço é importante em todo e qualquer lugar ... porque não adianta querê ser cabeçudo e fazê as coisas sozinho ... nós sentimo na prática, nos acampamento, que nada se alcança sozinho ... se não é no coletivo como é que nós aqui, pequeno, vamo podê encará os grande, os latifundiários, as cooperativas ... não adianta ter o título da terra e não ter condição de plantá ... ter que entregar tudo em garantia no banco prá conseguir uns 'pilas' que quando vai pagá subiu muito mais que o produto ...".

---

<sup>40</sup> Compreendido, segundo o autor, em sua dimensão de "moral", "terra de uso e não terra de posse".

Voltamos a MARTINS (1986:101) quando ele afirma que "as muitas experiências de resistência e de organização comunitária da produção só podem ser entendidas como tentativas de encontrar um caminho que organize a exclusão econômica e política do trabalhador rural como força e não como fraqueza, e que a organize em torno daquilo que constitui o cerne da sua práxis, que é o trabalho". Nesse sentido, a ação dos camponeses do assentamento, na unidade que representa enquanto trabalho e pensamento, caracteriza o que para o pensamento marxista é buscado como fundamentação teórica ao nível das investigações materiais: "uma práxis social, a qual engloba trabalho e interação, assim que os processos histórico-naturais são mediados pela atividade produtiva do sujeito individual e pela organização de suas relações mútuas. A cultura aparece como determinante e determinada desta relação"<sup>41</sup>.

### **3.3.3 O trabalho produtivo, o cotidiano e o lúdico: construindo um "outro" lugar para a ação educativa**

Em todos os grupos sociais e principalmente naqueles que, como o campesinato, têm no seu cotidiano a ação transformadora direta sobre a natureza, o "face-a-face" da relação educativa não se dá entre pessoas abstraídas deste contexto vital, entre puras subjetividades. Ao contrário, ele exige uma relação entre sujeitos sociais que se objetivam nos resultados de seu pensamento e ação e pela mediação do mundo social humano cons-

---

<sup>41</sup> HABERMAS, J. "Conhecimento e interesse". RJ, Zahar, 1991, p. 75.

truído e em construção. O camponês deixa claro, em sua fala, que percebe esta relação educativa a partir de dois "lugares": o trabalho, como iniciação e aprendizagem e a ação pedagógica direta que acontece, por exemplo, na escola.

Assim, para o camponês: "... se os guri, até os pequeninho, vão junto na lavoura ... não ajudam muito mas fica por lá, tira um inço aqui ... vai aprendendo ... pega a enxada ... prá eles é um brinquedo ... acha um bichinho aqui, outro alí ... logo eles tão reunido num canto aprontando alguma ... com isso eles vão aprendendo, porque isso que eles aprendem na hora do serviço é uma coisa que eles não aprendem na escola ... trabalhá se aprende trabalhando ... vamo dizê assim, antigamente, no meu tempo, a gente ainda aprendia na escola a "cubar" uma madeira, medi uma terra e desse jeito ficava melhor o aprendizado ... hoje em dia se a gente não ensina isso prá eles tem que aprendê na marra, depois de ser logrado umas quantas veiz ...". Como já vimos, as falas dos camponeses refletem a importância do "saber-fazer", enquanto possibilidade que se apresenta para a abstração na busca do objeto a partir do trabalho. O que nos interessa, agora, é buscar nestas falas as maneiras pelas quais os camponeses, enquanto coletivo, garantem a integração dos sujeitos pelo trabalho "produtivo".

### 3.3.3.1 Trabalho e cotidiano

As falas dos camponeses nos mostram que esta articulação entre processo educativo e processo produtivo tem no cotidiano vivido o ponto de referência, de forma que eles não



podem ser compreendidos separadamente: "vai aprendendo ... vão junto na lavoura ... pega a enxada ... trabalhá se aprende trabalhando ... pega o gosto pelo serviço ... porque se o cara não sabe por que ele tá trabalhando, fazendo um tal serviço, ele logo enjôa e perde a vontade ... a criança tem que aprendê isso ...".

O camponês refere-se ao aprendizado (saber) como um processo que não se separa do fazer, pois é ao nível do simplesmente vivido quotidianamente que ele assimila as formas de manipulação/objetivação das coisas e, com elas, "as relações sociais implicadas e o domínio prático-espontâneo das leis da natureza e das formas de intercâmbio social, primeiros passos para as formas de integração no âmbito da sociedade ampla, por onde se torna o indivíduo adulto na sua cotidianidade" (HELLER, 1972:19). Esta cotidianidade é, para MAFFESOLI (s.d.:174), "o mundo dos contatos pessoais e do conhecimento sem intermediação, composto por uma atividade instrumental que existe ao lado de uma atividade comunicacional, discursiva, capaz de integrar tudo o que escapa à apreensão direta". Isto significa que, ao "ir junto na lavoura ... pegar a enxada ... tirá uns inço ..." mesmo sem "ajudá muito", a criança está exercendo a essência do aprendizado daquelas formas que lhe serão socialmente exigidas, articulando o seu sistema de saber, as suas atitudes e os seus comportamentos. A diferença desta elaboração em relação às construções propostas pela escola e outras instâncias educativas, é que ela está significando no momento da sua elaboração, ou seja, está sendo o essencial para a própria vida do camponês, na medida que, como dizem BERGER e LUCKMANN (1973:39),

"aquilo que é aqui e agora apresentado ao sujeito na vida cotidiana é o realíssimum da sua consciência".

Os camponeses garantem, assim, a produção das objetivações que constituem os conteúdos educativos que se mostram importantes na totalidade das mediações entre sujeito/grupo/sujeito, introduzidos pelo trabalho, de três formas: a) ao transformar as necessidades imediatas em projetos de futuro "... os guri vão aprendendo ... ajuda a trabalhá ... porque só aprende a trabalhar, trabalhando ... senão vira vagabundo ... e é o que eu posso deixá pros meus guri ... o jeito de lidá com a terra ..."; b) ao referir-se, sempre, enquanto certeza e incógnita ao instrumento enquanto mediador entre o trabalhador e o objeto a ser transformado e produzido em novas formas, levando dessa forma a criança a interessar-se pelo funcionamento e uso dos instrumentos de produção: "... vamo dizê que apareça uma máquina nova, se o cara não sabe nem o mínimo, como é que ele vai se virá prá podê utilizá bem esta mudança ..."; e, c) ao apelar aos símbolos com que se vincula ao desenvolvimento histórico, ao processo e à consciência do trabalho coletivo desenvolvido no assentamento como uma opção que é, mais do que simplesmente econômica, uma opção política, de assumir os riscos do engajamento total às novas propostas gestadas no âmago dos movimentos sociais: "... nós já vinha conversando ... porque do jeito que a gente trabalhava antes não é possível ... nós tinha que tentar sobrevivê e prá isso tinha que sê uma maneira alternativa ... como é que nós pequeno vamo encará os grande, os latifundiário ... que tão lôco prá podê dizer que a reforma agrária não dá certo e que nós somo tudo vagabundo ...".

Podemos, agora, concordar com Agnes Heller, para quem a inserção dos indivíduos no mundo social-humano "dá-se pelo processo do trabalho no qual o homem se constrói na transcendência de si mesmo" (op. cit., p. 76). Assim, o trabalho não é somente ação, mas também significa por si só. Representa, enquanto objetivação, todo um complexo de conhecimento e saber que faz parte dos limites e possibilidades do viver cotidiano.

### 3.3.3.2 Trabalho e representação

Como já vimos, no interior de toda atividade material dos homens encontra-se um complexo de realidades do conhecimento, cuja presença e intervenção são necessárias para que tal trabalho se realize. Por outro lado, vimos também que os camponeses articulam este conhecimento a partir de objetivações postas em prática na construção cotidiana das relações sociais. Em se tratando de buscar o educativo enquanto possibilidade, devemos ter claro, também, que o camponês possui uma lógica própria pautada, não pela ponderação de certezas objetivas, mas através das probabilidades, onde ocupam espaço decisivo a fé, a confiança, os juízos provisórios, o uso dos precedentes como modelo, etc., ou seja, o camponês não se comporta como um "farmer" ou um administrador rural e passa ao largo do cientificismo das técnicas agrícolas, mas utiliza uma construção peculiar para o seu trabalho: "... só se aprende a trabalhá, trabalhando ... vai junto ... pega a enxada ... vai aprendendo ... vem um agrônomo com um monte de técnica nova, o que a gente faiz é ouvir tudo o que ele tem a dizê, cede um pedaço de terra e faiz uns teste, assim, prá ver se dá certo ... então, vai fazendo mais

grande, vai olhá o teste dos vizinho e, se der certo, a gente então faiz como manda o figurino ... porque volta e meia a gente entra numa fria ... é só não se cuidá ...".

É importante, então, buscarmos a compreensão desta sua lógica considerando-se que, historicamente, este camponês está submetido a um processo de subalternidade a partir do qual ele está se construindo enquanto sujeito, em uma constante dialética entre o viver e o sobreviver, o agir e o resistir. Podemos buscar, a partir deste contexto, discutir as especificidades que aparecem na articulação entre o trabalho e as representações, ou seja, entre o que se faz e aquilo que faz fazer, porquanto "à educação compete elucidar e transpor as conexões e interações objetivas historicamente construídas para a atividade do sujeito, ao mesmo tempo assimiladora e criativa" (MARKUS, G., 1974:54).

Na busca das representações e das formas que elas assumem nas falas dos camponeses, devemos considerar que o aspecto mais material das realidades sociais, as forças produtivas, compõe-se de dois elementos inseparáveis: uma parte material - o homem com seu corpo e capacidades físicas e os meios que ele utiliza para agir sobre a natureza (instrumentos e meios de trabalho) - e uma parte ideal, que são as representações da natureza, as regras de operação, de contato, de moral, etc...

As forças produtivas agem através de um conjunto de ações que denominamos processo de trabalho, onde a parte simbólica constitui-se em uma realidade social tão efetiva quanto as

ações materiais sobre a natureza, as quais, por sua vez, não possuem sentido e eficácia senão no interior do sistema de interpretação da ordem social que as seleciona e organiza.

Por outro lado, as representações<sup>42</sup> não são um efeito, no pensamento, das relações sociais, inclusive das com a natureza, mas são um dos componentes internos e condição necessária tanto para a formação como para a reprodução das relações sociais, não se constituindo em instância separada. São o pensamento presente e ativo em toda ação humana, com as funções de:

a) tornar presentes a si as realidades exteriores ou interiores ao homem, inclusive o próprio pensar;

b) interpretar a realidade, não podendo existir representação que não seja interpretação e que não suponha a existência de um sistema de representações;

c) organizar as relações entre os homens e com a natureza, servindo-lhes de princípios e regras de conduta e ação;

d) legitimar, ou não, as relações sociais e com a natureza.

Assim, podemos supor que os camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense articularam estas funções de maneira

---

<sup>42</sup> Esta compreensão está baseada em GODELIER, Maurice. *Lídeal et le matériel: pensée, économies, sociétés*. Paris, Fayard, 1984 trad. por IRGANG, A. FURI, Santo Angelo, (mimeog.), 1989.

específica, particular e única em graus diversos em todas as atividades socialmente organizadas, pois "representar, interpretar, organizar, e legitimar são maneiras de produzir o sentido pelo qual se organizam as relações sociais" (GODELIER, 1984:201). De fato, é nesta dimensão que devem ser compreendidas as suas construções e lutas alternativas de organização do processo de trabalho, como a exploração coletiva da lavoura, da horta, da pecuária de leite, etc., procurando apostar, mais do que no processo tradicional de divisão do trabalho, na concepção de trabalho enquanto realização humana. Assim, luta-se mais para garantir o acesso ao trabalho ("ser") do que propriamente para, através dele, acessar ao consumo ("ter").

Este processo é consciente e aparece claramente nas falas dos camponeses: "... porque antes da gente vim pro assentamento nós já tinha esse grupo mais ou menos formado ... porque a gente tinha uma idéia clara que nós não queria mais voltá a trabalhá sozinho, cada um prá si ... era certo que nós já pensava em trabalhá no coletivo ... então a gente se reunia e discutia no tempo dos acampamento e mais ali no tempo que nós fiquemo na 'São Pedro' ... aqui não tem trabalho melhor ou pior ... claro que um é mais pesado do que outro, mais também tem uns que gosta mais de fazê serviço pesado ... então se os piá buscam um balde de água, claro que é um serviço, uma coisa que tem que ser apoiada e valorizada ... porque no conjunto é a nossa vida aqui que tá na fôrca ...".

Neste sentido, Agnes Heller (1972:45-60) nos sugere que as representações necessitam também ser ordenadas no campo

da cultura, que é o campo dos signos; não só no trabalho enquanto reino transformador da natureza mas também no reino da vida em comum, da existência política, do cotidiano. Assim, "dão-se na cultura, a objetivação da vida cotidiana e a abertura para a não cotidianidade (da arte, da ciência, da educação, etc.) através da vinculação das relações intersubjetivas com as forças produtivas e as relações sociais historicamente determinadas, na configuração dos sujeitos históricos determinados" (HELLER, 1972:61). Então, o homem que, ao produzir os seus meios de subsistência, produz sua vida, a produz igualmente ao produzir-lhe o sentido e a direção intelectual e moral.

A cultura construída por estes camponeses torna-se, então, portadora de sistemas conceituais implícitos, através dos quais a experiência por eles vivida na luta pela terra e na construção do assentamento pode ser hoje percebida pelos sujeitos, ordenada e co-participada. Esta é a lógica que perpassa toda e qualquer experiência (educativa, produtiva, etc.) que a eles diga respeito, ou seja, para que ela possa ser percebida, para que estas percepções se transformem em representações, é preciso que sejam socialmente filtradas e valorizadas a partir desta cultura com o seu próprio sistema conceitual, nem sempre apto a perceber as "experiências", os "programas" ou as "ações" que lhes são estranhas (ao menos da maneira que esperamos, enquanto portadores das verdades acadêmicas e das receitas salvadoras).

Na constituição deste sistema conceitual específico tomam significado especial, além das ações concretas e seus significados, também:

a) o pensamento mágico: controla as situações em que a previsibilidade é escassa e as ameaças do infortúnio e do azar mais agudas; é a esperança que se alimenta do gesto simbólico e apela para a fantasia criativa: pode ser identificado nas receitas caseiras para todos os tipos de doenças, nas receitas para espantar as pragas da lavoura, para retirar verrugas ou calos, e caracteriza-se por associar fortemente o que é produto do empírico ao que é eminentemente transcendente (rezas, promessas, etc.);

b) o mito: que traduz na dinâmica e na linguagem da fantasia uma visão compreensiva da realidade à qual eles pertencem, possibilitando-lhes uma certa unidade e coerência entre aquilo que eles conhecem e o que não conhecem;

c) o ritual: que é a encenação concreta da fantasia coletiva à qual propicia formas e ocasiões de expressão: aparece fortemente como constituinte de todas as celebrações, reuniões e assembléias do coletivo, constituindo-se na "mística" que para eles é fundamental enquanto elemento animador e aglutinador para a ação coletiva. Aparecem, ainda, formas expressivas de rituais, apesar de não tão completos e fortes como a mística, por ocasião da sementeira, da colheita, da ordenha e da carnação;



d) o pensamento utópico: no qual a fantasia assume uma dimensão mais política, criando perspectivas de futuro que permitem romper com as formas sociais existentes, buscando recriá-las em um mundo novo, na construção de um "futuro alternativo". Aparece claramente nas falas dos camponeses e caracteriza um efetivo grau de politização, consciência e compromisso com os movimentos sociais, principalmente a luta pela terra. Podemos incluir nesta condição, também, a perspectiva que eles apresentam de buscar um mundo realmente alternativo que supera a simples busca da manutenção do que já é real ou do que se pode conseguir em um futuro próximo. Assim que, por exemplo, apareceu seguidamente a preocupação com o futuro dos filhos para além do acesso à terra, preocupando-se em como fazer para garantir-lhes o acesso à totalidade da produção social, bem como a uma sociedade transformada; e,

e) a fé: como adesão à palavra não somente religiosa, mas também às questões morais, de confiança, de entrega de si ao outro. Aparece, de forma significativa, no momento de falar do futuro do assentamento, do futuro do MST e do futuro da família, bem como é, também, um componente inerente à própria execução do trabalho produtivo.

### **3.3.3.3 O trabalho e o lúdico: um campo importante para o fazer educativo**

Como vimos anteriormente, o camponês tem uma visão muito clara e objetiva dos processos e condições que perpassam

a produção e a reprodução dos sujeitos e das idéias que lhe são significantes. Assim que, para ele, o instrumento pedagógico por excelência é o jogo, a brincadeira: "... é o que eu posso deixá pros meus filhos: o jeito de trabalhá ... o modo de fazê prá organizá a produção ... os guri vão junto na lavoura ... pegam a enxada ... vão aprendendo ... dali a pouco tão ajuntado num canto brincando ... nós usemo qualquer coisa prá brincá ... não tem brinquedo comprado, só às veiz, um que outro, uma bola ... a gente brinca de assentamento, de criar boi (apontando para um cercado de taquara onde 'perfilavam-se' quatro ossos de gado bovino) e essa é a minha criação e esse é o meu cavalo ... então brincando eles vão aprendendo ... quando vão vê já podem ajudá num setor ou num grupo de produção".

Este é o face-a-face da ação educativa que tanta falta faz à escola, ou seja, um momento de "comunicação de consciências" no qual se faz a construção do saber na ação conjunta entre educador e educando. Dá-se esta relação entre sujeitos sociais que se objetivam nos resultados de seu pensamento e ação e pela mediação do mundo social humano construído e em construção.

Assim, ao buscar apreender e compreender um mundo já coletivamente objetivado, cada ser humano procede a novas, únicas e irrepetíveis objetivações, criando ali o seu espaço e contribuindo para re-criar este mundo. Neste sentido, segundo DUSSEL (1977:198), "as experiências primeiras do ouvir, ver, sentir, cheirar, mover as mãos, que constituem o pré-jogo da criança recém-nascida, prolongam-se nas experiências do pré-

trabalho: o jogo, primeira relação homem-natureza, ainda sem o sentido econômico que caracterizará o trabalho". Estas são as mediações iniciais de aproximação, de acercamento da natureza transformada como parte de mundo social humano, o mundo dos sujeitos que o transformam e através dela se relacionam.

Pela atividade lúdica o camponês dá, então, expressão à sua própria vida, cria o seu mundo de práxis, fazendo um contínuo jogo de posicionamento dialético entre as imposições da realidade com sua dogmaticidade, circularidade e repetibilidade e entre os intervalos de liberdade e fantasia criadora que introduzem em sua vida a ordem e a perfeição, ainda que limitadas e temporárias: "... essa é a minha criação e esse o meu cavalo ... eu sempre brinco de professora ... quando chove a gente fica aqui dentro brincando, faiz o tema, escreve no quadro, desenha ou senão brinca de boneca ...". No jogo reside a capacidade de tornar-se outro e de ver as coisas como outras, "com que se iniciam os homens nos caminhos da vida e que necessitam para neles reencontrar-se como *neles* distintos" (MARKUS, G. 1974:48).

Ao estabelecer estas relativas e precárias ligações entre a subjetividade livre da imaginação e uma realidade objetivamente posta ou compartilhada no faz-de-conta, o jogo ensina a lidar no campo da livre escolha e combinação de fragmentos da realidade externa. É pela exploração das ricas possibilidades do espaço imaginário, para onde são transpostos os conceitos fundamentais das coisas do mundo cotidiano, que o lúdico desenvolve nos indivíduos a força criadora do não conformar-se pas-

sivamente com o mundo exterior, de provocá-lo antes de ser por ele provocado, de buscar a criação e a transformação por si só, reconstruindo realidades e quebrando paradigmas.

Assim, os processos de iniciação e de aprendizagem que constituem, em suas bases e fundamento indispensáveis, a educação, através do jogo, da vida cotidiana, do trabalho e da linguagem usual, limitam-se às particularidades e peculiaridades circunscritas ao âmbito das exigências postas pelas práticas sociais imediatas em que os homens se empenham. O instrumento por excelência capaz de interferir neste processo é a educação sistemática que "rompe a co-naturalidade espontânea da inserção na sociedade constituída e a unidade vital do cotidiano" (HELLER, 1972:25).

No campesinato, podemos considerar que constituem-se os conceitos e as teorias em concreções históricas, sedimentadas e hierarquizadas, da experiência antecedente do conhecimento, isto é, fundada em um contínuo "pôr à prova" dos fatos, do saber e do consenso. Não existe, no contexto camponês, a possibilidade do erro em se tratando da organização do processo produtivo, de tal forma que esta construção particular das objetivações reveste-se, ainda, de maior importância.

Acreditamos ser este um campo em potencial para o "mirar" educativo do cotidiano camponês, porquanto possibilita que os sujeitos, educadores e educandos, todos eles na provocação do "face-a-face", se construam na medida que constroem o seu mundo, o de suas consciências e de seu empenho coletivo. No

caso do assentamento, estas possibilidades se ampliam ainda mais na medida em que ele está, ainda, em construção enquanto coletivo e significado, ou seja, as objetivações da vida camponesa, coisas, instrumentos, processos e idéias, não são senão as mediações que se transformam continuamente desde a perda da terra, a luta e, finalmente, o assentamento. Esta é uma bagagem construída historicamente que cabe resgatar, reassumir e reavaliar, enquanto possibilidades realizadas em que se fundamentam o passado, o presente e o futuro destes camponeses.

As objetivações são a força destes camponeses e compreendem a totalidade das forças produtivas e simbólicas das quais eles constituem o centro criativo dinamizador. Basicamente, em sua essência, a relação educativa consiste em ouvir a voz do outro, do ser humano genérico, concreto e historicamente determinado, circunstâncias nunca dissociadas das objetivações nela presentes. Neste coletivo, a educação encontra como campo um conjunto histórico em construção, podendo atingir a essência do seu objetivo: o homem por inteiro em sua concretude, particularidades e genericidade.

### **3.4 A organização do assentamento**

A organização interna do assentamento constitui-se em um dos mais significativos e importantes espaços para o exercício individual do agir e do conhecer coletivo. Crianças, jovens e adultos são educados educando-se, mutuamente, ao envolverem-se diretamente em um processo auto-gestionado e democrático de organização.

Aparecem, neste sentido, nas falas dos camponeses, duas instâncias ou componentes fundamentais para a articulação desta opção pelo coletivo: a própria noção de coletivo, enquanto muito mais do que um conceito, significando todo um contexto que põe em sintonia o sujeito em relação às demais pessoas do grupo; e, a noção de "auto-gestão". Acreditamos que, para que possamos nos aproximar do real significado desta opção camponesa pelo coletivo, devemos tentar clarear um pouco mais estes componentes.

Para os camponeses "... o coletivo é uma coisa assim ... vou te dizê: antes a gente só sabia se virá sozinho, cada um na sua propriedade, como eu disse antes, o pai decidia e tava decidido ... então isso não qué dizê que a gente vivia isolado um do outro, tinha os vizinho, a comunidade, mais isso era prá modo de ajuda, de uma necessidade, não tinha uma organização ... tinha, claro, a cooperativa, o sindicato, mais isso tava longe do nosso controle, nós não decidia nada e, no fim, ainda tinha que pagá o prejuízo da cooperativa que quebrou ... aqui não ... o coletivo é uma coisa que nós próprio se organizemo, então nós tudo temo um objetivo, um lugar que nós quero chegá em conjunto ... onde um depende do outro, não tem um que é mais nem um que é menos, se um tem o que comê o outro também tem ...".

À compreensão que se pode buscar nesta fala devemos acrescentar um cartaz existente na sala de reuniões onde se podia ler: "Um coletivo é um conjunto organizado de indivíduos, orientados para um fim e que possui os órgãos de um coletivo."

Assim, embora não estivesse identificado o autor da frase, este cartaz nos remete à compreensão exposta por MAKARENKO, para quem: "Onde existe uma organização coletiva, existem também os órgãos do coletivo, que são os grupos de organização e articulação nos quais as relações entre os companheiros não é apenas uma questão de amizade ou afeto, ou proximidade física, mas sim de responsabilidade ... assim que ... um coletivo só é possível se une os indivíduos sobre a base das tarefas que têm uma clara utilidade social" (MAKARENKO, 1979:102).

Aparecem, assim, nas falas camponesas um grupo de critérios que fundamentam e definem o seu coletivo<sup>43</sup> e que podemos resumir como sendo, principalmente:

a) devem existir objetivos e tarefas comuns, que devem ser organizadas de forma coletiva. Isto nos remete à idéia de divisão social do trabalho;<sup>44</sup>

<sup>43</sup> Também em KULIKOV (1970:23), podemos identificar uma conceituação idêntica do coletivo como sendo "uma comunidade relativamente estável de pessoas que se caracterizam pela união, organização, coesão da estrutura formal e informal, pela correspondência dos fins individuais com os fins coletivos, pela direção coletiva e atividades comuns para a solução de tarefas determinadas que tem um valor social".

<sup>44</sup> Concebemos, aqui, a divisão social do trabalho tal como MARX definiu em O Capital, Tomo I, cap. I: "A totalidade das formas heterogêneas de trab. útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade". No assentamento, devemos considerar que o objetivo da produção é duplo: satisfazer as necessidades coletivas quanto aos gêneros alimentícios e, por outro lado, produzir mercadorias capazes de significarem um valor de troca tal que seja suficiente para que se adquira o que ali não é produzido. Temos, então, que considerar que coexistem na organização produtiva do assentamento, as duas divisões do trabalho previstas por Marx: a divisão social do trabalho, de âmbito macro, à qual o coletivo se integra entanto uma unidade produtiva, e a divisão do trabalho entre os trabalhadores. Claro que não se pode considerar esta última no exato sentido da definição marxista, pois não envolve a segmentação da produção de uma mercadoria, mas deve ser compreendida no

b) o coletivo é parte da sociedade e deve estar organicamente vinculado a outros coletivos;

c) o coletivo não é simplesmente um aglomerado de pessoas mas sim um organismo social; possui órgãos de coordenação e de controle, discussão entre companheiros, autonomia e obediência, responsabilidade e consenso; e,

d) literalmente "...o nosso coletivo não é só uma associação pro nosso dia-a-dia, mais deve ser parte da frente de combate para a construção da nova sociedade onde nós busquemo a verdadeira felicidade..."

A segunda "instância" que aparece nas falas dos assentados e que é importante para a compreensão da opção coletiva de produção é a "autogestão". Assim, "... pra mim falá de como é a nossa autogestão é fácil ... então, como não é cada um que é o dono do seu pedaço de terra, qué dizê, dono ele é, só que a cooperativa representa tudo nós, então ninguém decide sozinho aquilo que vai fazê naquele pedaço (de terra), nem aquilo que vai plantá, quando plantá,, quando vendê, e assim por diante. Então, nós decidimo tudo no coletivo, de acordo com aquilo que a gente vê que vai fazê falta pra todos ... então, às veiz tem algum que não entende por que nós vamo plantá uma coisa naquele lugar, então tem que discutí, tem que mostrá que

---

seu conjunto, na medida em que se aproxima daquilo que MARX prevê para a sua comunidade dos produtotes associados". Sobre esta questão pode-se consultar, de Karl Marx, "O Capital", tomo I, cap. I; idem, tomo III, cap. XLVIII, ainda, os Grundisse, no capítulo sobre dinheiro e a Ideologia Alemã, vol. I, IA, 1.



o importante não é aquilo que cada um acha mais aquilo que é bom pro coletivo ... então, ninguém manda e também todo mundo manda ... nós temos aqui uma democracia de verdade ...".

Pode-se identificar na autogestão<sup>45</sup> um sistema de organização não só da produção mas da vida cotidiana que passa, enquanto pressuposto indispensável, pela propriedade coletiva dos meios de produção e no qual a organização e a gestão deixam de ser propriedade privada ou privilégio de alguns (grupos minoritários, castas ou classes dominantes) para tornarem-se propriedade coletiva. Devemos ter claro, que na medida em que regula o processo produtivo e, portanto, determina na sua base a sobrevivência do coletivo, a autogestão supõe motivações e decisões que tem raízes também na vida afetiva e na cultura do grupo, de forma que está pressuposta uma unidade entre a decisão tomada no coletivo e os desejos e aspirações conscientes e inconscientes dos camponeses que dele fazem parte.

Autogestão, coletivo, reuniões, assembléias, comissões, democracia traduzem, mais do que simples conceitos, um mesclar de significados no imaginário coletivo e no existir social daqueles sujeitos. É a lógica da luta pela terra, a lógica do acampamento, da ocupação, que aparece no cotidiano do assentamento. Gradativamente, o camponês tradicional, autônomo e pe-

---

<sup>45</sup> A autogestão apresenta-se, de fato, como um dos mais significativos componentes das teorias de origem marxistas e, principalmente, adquire significado nas experiências práticas dos anarquistas e socialistas utópicos. Entre as obras essenciais neste sentido estão: DOMANGET, M. "Os Grandes Socialistas e a Educação - De Platão a Lenine". Porto, Publicações Europa-América, 1972 e MORIYON, F.G. (org.) "Educação Libertária". Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

queno-burguês, vai dando lugar a um novo homem que tem justamente no pensar coletivo a sua maior força.

O discurso destes camponeses revela, muito mais do que a busca de uma solução ou de uma resposta simples através da organização coletiva, a representação dos conflitos e uma busca de caminhos e explicações: "... antes a gente plantava tudo sozinho ..., claro, algumas veiz a gente tinha o puxirão (mutirão), aí reunia os vizinho e fazia algum serviço mais demorado, mais a gente decidia tudo sozinho, com a família ... o pai resolvia e tava resolvido ... no acampamento a gente de repente viu que sozinho, cada um fazendo as coisas por si, não ia funcionar ... aí a gente tinha que se organizar ... a gente pensa que aqui prá nós, o único jeito é se organizar em conjunto ... não é fácil, um puxa prá lá, outro prá cá, mais a gente aprendeu a discutir e a resolver tudo junto qual é o melhor caminho ... a gurizada vai aprendendo ... eles tem os seus representantes no coletivo ... a gente nota que até as veiz eles fazem umas brincadira das nossas reunião ... na escola eles se organizam pra resolve os problema que aparecem ... depois a gente pensa que se todo camponês tivesse clareza da sua situação, se todo ele já tivesse se organizando as coisa seria diferente ... tem que se organiza prá podê enfrenta os tubarão, os que mandam no preço do produto ... porque nós dependemo disso ... não é que agora, só por que nós temo a terra e chegamo lá que nós vamo esquece a nossa luta e esquece os companhero que ainda tão lá, tem parente nosso, tem irmão, tem primo ... e o geito prá nós continuá essa luta é se organizando ... produtor e consumidor podem se organizá ... os operário depen-

dem da nossa comida ... nós não ganhemo quase nada prá produzi e lá eles pagam uma fortuna ... só quem ganha dinheiro mesmo é o atravessador, a indústria que não planta, não tem nenhum risco compra de nós bem barato e vende lá por um dinheirão ...".

Podemos perceber nestas falas, claramente, que os camponeses do "Assentamento Conquista Nonoaiense" buscam, a partir da noção de organização, muito mais do que solucionar as dificuldades imediatas. Para eles, esta opção assume características de radicalidade e representa um projeto de vida e de sociedade. Eles estão conseguindo aquilo que MARTINS (1986:101) considera como o aspecto principal necessário às experiências de organização comunitária de produção: a busca de um modelo para construir as relações sociais com as quais os camponeses pretendem enfrentar a privação política, cultural, social e econômica que sofrem.

Assim, ao superar as formas "provisórias" (MARTINS, 1986:102) de organização, principalmente a idéia do mutirão como lugar maior de expressão organizativa, estes camponeses apontam para o novo, para uma situação na qual, a partir das experiências do passado (exclusão, luta pela terra, invasões, mobilizações, etc.), eles buscam construir as novas relações sociais: " ... tu pode imaginá o que ia ser se a gente vivesse em uma sociedade onde qualquer um tinha acesso à terra, não a terra só por ter, prá fazê volume e ganhá dinheiro, mais a terra prá trabalhá ... então o sujeito quando chegasse lá pelos 17, 18 anos, ia lá, requeria um lugar prá se instalá e ia trabalhá nos grupo de produção coletiva ... mais cada um tinha o

seu grupo, com quem ele tinha mais discussão e acerto ... a produção podia sê repassada direto prá cidade, sem atravessador ... com isso a vida lá também ia ser melhor e no fim toda a gente ia sê mais satisfeita ... esses governo iam precisá nos dá mais coisa do que conversa fiada ...".

Está claro que o avanço capitalista no campo e que gerou estes próprios camponeses enquanto assentados tem promovido o rompimento de velhas relações de individualidade, de submissão, de dependência e, ao mesmo tempo tem, talvez como um subproduto do processo dominante, gerado a possibilidade de construção destes novos espaços para a sua reconstrução. Neste sentido, para MARTINS (1986:103), estas novas relações não são projetadas e inventadas pelos camponeses mas as suas condições, que já não são as mesmas do passado, re-definem o seu sentido possível. Assim que este apelo à inversão, à construção de modelos sociais invertidos em relação aos vigentes, que aparece nas falas destes camponeses, está diretamente relacionado com a concepção de que o novo sentido, as novas possibilidades organizativas, a nova vida, estão contidos na própria, forma velha: "há problemas porque as coisas, as relações sociais, estão invertidas. É necessário reinvertê-las, libertar o significado novo, o que tem sentido e que está preso no seio do que não tem sentido (MARTINS, 1986:103).

Para os camponeses, este novo caminho não pode ser compreendido enquanto uma situação abstrata mas, pelo contrário, ele começa a se construir a partir das necessidades e dificuldades que aparecem no cotidiano: "... não adianta nada

nóis aqui ficá falando que a gente foi expulso da terra, que a coisa não dava mais, que a gente é explorado, ... nóis temo que pensá prá frente ... pensá uma maneira de se consegui um lugar melhor pro futuro dos nossos filho ... mais nóis temo antes que resolvê os problemas de agora, senão nóis vamo morrê de fome e aí não vamo chega nesse futuro ... se nóis não conseguimos resolve no coletivo, em conjunto os nossos problema, como é que nóis vamo pensá num futuro diferente ... então nóis podemo contribui prá chegá lá, se organizando aqui dentro, discutindo, ajudando nas luta dos outros companhero, na luta pela reforma agrária, vendendo direto o nosso produto pros consumidor na cidade e assim por diante ...".

Nesse sentido é importante compreendermos que, à margem de um purismo acadêmico ou militante/engajado, os grupos populares se constróem em seus próprios caminhos, na dialética própria do seu viver e nem sempre as soluções por eles encontradas satisfazem os nossos pressupostos "revolucionários". Assim, devemos considerar que as soluções coletivas não são inerentes às lutas populares e nem sempre são, para elas, a melhor solução. Os caminhos encontrados pelos assentados sujeitos deste trabalho na sua organização interna, devem ser considerados em sua forma mais ampla a partir de um contexto de crise do modelo agrícola atual, que os conduz a um esforço duplo para a satisfação das suas necessidades: por um lado, buscar superar os problemas advindos do início de uma atividade produtiva agrícola - que exige um alto grau de investimento em preparo do solo, obtenção de máquinas, equipamentos, sementes, insumos, etc. - sem retorno financeiro a curto prazo e, por outro lado,

buscar alternativas tecnológicas e metodológicas de acordo com as suas propostas alternativas de produção e de vida.

Para estes camponeses, no entanto, a posse e o uso da terra, o trabalho produtivo, as condições de produção, significam muito mais do que instâncias econômicas. Significam espaços de ação, de vida, de elaboração individual da personalidade. As soluções coletivas são, assim, resultantes por um lado das dificuldades econômicas e técnicas e, por outro lado, da tentativa de construir caminhos alternativos e de resistência ao papel que lhes está reservado pela lógica capitalista.

Realidade e utopia traduzem-se nas necessidades individualmente construídas e expressas no coletivo e determinam novas construções lógicas, conscientes e inconscientes, as quais devem, pelo educador, serem percebidas, resgatadas e reconstruídas no cotidiano dos processos de conhecer e apreender.

#### **3.4.1 A organização coletiva da produção**

A opção pela organização coletiva da produção no assentamento começou antes mesmo de se vislumbrar, por parte dos camponeses, o acesso à terra, ou seja, começou durante as discussões e atividades dos acampamentos. Assim, aos poucos o grupo foi se fechando em torno do que os camponeses consideravam importante: " ... a gente tinha claro que nosso grupo devia ser da mesma região ... que quem fosse participá tinha que pensá na solução coletiva, a gente não sabia certo o que era isso e como

se fazia ... mas nos acampamento a gente procurava discuti essa questão ... porque enquanto ficá só no discurso a maioria até concorda com uma proposta assim, mas quando eles vão vendo que é prá valê, que cada um não vai mais podê fazer do jeito que ele quisé, eles vão se assustando ... tem sempre aquele que acha que vai sê logrado, que só ele vai trabalhá, que os outro vão se encostá ... no próprio acampamento tinha que sê quase tudo no coletivo, então a gente vai aprendendo e se conhecendo .. então nós aqui, essas catorze família fomo se ajuntando e pensando que quando nós conseguisse a terra nós ia optá por um sistema assim, coletivo ...".

Em sua concepção podemos distinguir, enquanto importantes para a organização coletiva: a) a origem idêntica, não somente em termos espaciais mas muito mais em termos de uma mesma organização produtiva anterior, uma mesma maneira de trabalhar; b) a opção individual pela construção de um processo alternativo, sendo necessário que a pessoa esteja aberta ao diálogo e tenha consciência que a divisão do trabalho implica, necessariamente, na responsabilidade individual e na doação de cada um ao coletivo; c) a disciplina, que deve nortear a realização de toda e qualquer tarefa no assentamento, seja ela produtiva ou uma reunião de organização; d) a perseverança, apostando na opção coletiva e não desanimando com as dificuldades que vão surgindo; e) o vínculo com as organizações externas, como a EMATER (assistência técnica), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, os Partidos Políticos e, principalmente o MST, pela questão das assessorias técnicas e políticas.

A partir deste conjunto de "pressupostos", o grupo se candidatou a ocupar a área que se apresentava para o assentamento, assim que "... claro que não se podia se muito exigente, qualquer coisa que vinha a gente topava ... mas aí a gente veio ocupar a área e a gente então, quando discutia, já pensava que essa ia ser uma boa área prá se fazê um sistema coletivo de produção ... aí, quando ficou definido que nós ia ficá a gente tratou de se organizá ... definimo uma comissão pra fazê uma proposta pra ocupação das casas ... porque só tinha, na verdade, duas casa e o galpão fechado ...então a gente se dividiu, repartiu as casa, o galpão de acordo com o número de pessoa de cada família e aproveitemo um material que tinha aí atirado e fechemo mais uma moradia na mangueira ... porque o inverno vinha chegando e nós tinha que se apressá ... e tava todo mundo entusiasmado ... nós tinha então que definir o tipo de produção que a gente queria ... nós só tinha, então, umas cabeça de gado que tinham ficado quando o pessoal do governo abandono as casa e um pedaço de campo lavrado que era onde eles plantava alguma coisa ... então a gente junto com os técnico concluiu a melhor opção, por causa do tempo, era a gente tocar uma horta, que dá um retorno mais rápido, e tentá aproveitá a área que já tava em parte preparada pra lavoura ... porque essa terra aqui é muito úmida, não tem caimento e é muito rasa, então a água não penetra nem escorre e segura muito tempo, não é qualquer planta que dá bem aqui ... então nós se organizamo como uma cooperativa, prá podê viabilizá as coisa de modo mais rápido nos banco, no INCRA e na Secretaria da Agricultura ... assim que apareceu a "Cooperativa de Produção Conquista Nonoaiense..." .



### 3.4.1.1 A cooperativa de produção "Conquista Nonoaiense"

Como vimos, a cooperativa de produção surgiu, para os assentados, enquanto uma opção de articulação coletiva das ações para resolver as dificuldades que se apresentavam para a ocupação produtiva da área e, por outro lado, como fruto das discussões e projetos que vinham sendo gestados pelo grupo desde os acampamentos da luta pela terra.

É importante ter claro, então, que a formação da cooperativa foi resultado de um processo de discussão, que tomou forma a partir das dificuldades encontradas pelos camponeses nos âmbitos, principalmente, da articulação com o MST/RS e do acesso ao crédito rural, à assistência técnica e à assistência da Secretaria da Agricultura do Estado.

Esta condição de discussão anterior torna-se fundamental, segundo a compreensão dos camponeses, devido à radicalidade do processo, ou seja: "... se não tivé uma discussão antes, não é qualquer um que aceita abri mão da propriedade da terra, de mandá na sua terra ... porque a gente veio com essa cabeça, cada um com o que é seu ... então a gente já tinha discutido isso nos assentamento mais chegô na hora, o cara tinha o título de posse na mão ... uma coisa pra que ele lutou tanto e, de repente, ele coloca isso prá todos, sai do controle dele ... não é fácil ... aí tinha uns que ficaram em dúvida, então a gente colocou no regimento (estatuto) que quando o cara quises-

se saí ele podia ... aí recebia de volta a sua terra e mais as horas trabalhadas para a cooperativa ...".

Operacionalmente, na formação da cooperativa, os camponeses passavam a ela a posse da terra, para a constituição do capital inicial, na forma de quotas-partes de igual valor. Esta condição foi fundamental para que a cooperativa pudesse ser signatária dos projetos do crédito rural possuindo, então, as garantias exigidas pelos bancos para este tipo de operação. Solidariamente, como na maioria das cooperativas de produção, assumiam os camponeses.

Os objetivos da cooperativa foram definidos como sendo:

- a) coordenar o processo de autogestão do assentamento em sua parte produtiva;
- b) incentivar as pessoas do assentamento a discutirem sobre as opções coletivas para resolver os problemas e partirem para a ação;
- c) servir para a articulação do assentamento com os demais assentamentos do MST;
- d) fomentar toda e qualquer atividade que venha a servir para a discussão dos temas de interesse do coletivo; e,

e) representar o assentamento junto aos órgãos oficiais de assistência técnica, crédito rural e política agrícola.

Internamente, quanto à sua organização, a cooperativa tinha como princípios fundamentais a autogestão, a democracia e a solidariedade: " ... Isto significava que, então, nós mesmo é que tinha autonomia sobre tudo o que tinha pra fazê, tudo o que a gente achava melhor ... claro que a gente discutia muito com os técnico, com o pessoal do movimento (MST), com as assessoria, mais tudo o que nós fazia era decidido no coletivo, nós em particular ... então reunia o coletivo, discutia e, quando não decidia tudo pro mesmo lado, então ia pro voto ... então cada pessoa que é sócio é um voto, todo voto vale a mesma coisa ... e depois que decidia a gente não deixava um sozinho, com a 'bucha', tudo mundo tinha que assumi junto se tava bom ou se nós tinha decidido errado, como já aconteceu ...".

Formada a cooperativa e lançadas as bases para o modelo de organização produtiva a ser desenvolvido no assentamento, passou-se para a organização da produção, propriamente dita, para a qual decidiu-se pela organização de quatro grupos principais: lavoura, gado (inclui-se aí corte e leite) horta e coordenação, sendo que para cada um deles foi escolhido um coordenador, responsável pelos seus resultados. A estes, mais tarde, agregaram-se os grupos da transformação e do artesanato.

Administrativamente, cada um destes grupos tem total autonomia, no que diz respeito à organização do seu trabalho, o que fazer, por onde começar, definir as prioridades, etc... No

entanto, cada um destes grupos deve também ser administrado a partir das necessidades, decisões e prioridades definidas pelo coletivo, de forma que existe uma contínua troca de informações sobre a dinâmica que está se desenvolvendo em cada grupo.

A cada dia, então, os grupos se reúnem para discutir as atividades realizadas e os objetivos alcançados e, por outro lado, definir também as atividades para o dia seguinte e as providências necessárias para a sua execução como, por exemplo, a necessidade de algum equipamento, máquina, etc. Este também é o momento para discutir as dificuldades que o grupo tem na administração dos recursos, da mão-de-obra, etc.

Ao longo da semana, no mínimo por uma vez, o coletivo se reúne para apreciar os relatórios dos grupos, discutir os problemas e articular as possibilidades para a sua solução. Este é o momento maior da construção coletiva, na medida que, invariavelmente, mantém uma dinâmica própria, forte e significativa para a sua realização, compondo-se de um momento de mística, os relatos dos grupos, os relatos dos coordenadores gerais e as discussões sobre a vida no coletivo, também fora do espaço produtivo. É aí que são "aparadas as farpas" do viver em comunidade e das complicações cotidianas que aparecem.

Os resultados econômicos de cada grupo são, também, discutidos no coletivo, de maneira que cada um contribui para a cooperativa com uma parte em mercadoria - os gêneros de consumo no assentamento - e uma parte em dinheiro - as sobras, ou lucro. Na medida que o grupo necessita fazer algum investimento

ou cobrir algum custo de produção, ele recorre ao caixa comum da cooperativa para a obtenção dos recursos. Por outro lado, a administração dos recursos e a comercialização dos produtos obtidos no assentamento, bem como a compra dos insumos necessários à produção, são realizadas pelo grupo da coordenação geral do assentamento, sendo que a participação de cada um nestes recursos dá-se em função do número de horas trabalhadas<sup>46</sup>, assim que: "... não existe serviço melhor ou pior, todo ele é pago da mesma maneira ... se é na roça, na horta, ou se é na hora de levá os produto prá ser vendido na cidade". O controle da produtividade, segundo os camponeses, obedece a dois critérios fundamentais: a responsabilidade e o envolvimento pessoal de cada um com o serviço ao qual ele se propôs e a discussão aberta nas reuniões do coletivo, quando então cada um tem a oportunidade de avaliar, questionar e discutir o conjunto do trabalho desenvolvido no assentamento.

De um modo mais "macro", os recursos são aplicados de acordo com as prioridades definidas pelas reuniões do coletivo e destinam-se, em geral, à aquisição dos próprios insumos necessários à produção e aos investimentos em material e equipamentos de uso coletivo.

É óbvio que nem sempre esta relação camponês-coletivo-cooperativa se dá de forma harmônica, assim que "... às vezes um que outro se queixa que não tá certo ... então se discute, vai pro voto e um perde outro ganha ... mais essa perda é só na

---

<sup>46</sup> Este parece ser o ponto de maior "tensão" do assentamento, existindo um controle permanente de uns sobre outros.

discussão ... então a gente tem claro que a discussão não prejudica e, às veiz, até ajuda ...". Aparece, dessa forma, na busca de uma unidade para o processo de produção, a consciência de que o conflito é, na prática, um instrumento de educação do coletivo, assim que as diferenças pessoais e de pontos de vista impulsionam o processo porque exigem qualificação da discussão e aprofundamento da auto-crítica do coletivo.

#### 3.4.1.2 Os grupos de produção

Definida a permanência das treze famílias na área e articulada a cooperativa, os camponeses buscaram colocar em prática as discussões dos tempos de acampamento, relativamente à organização da produção.

Neste sentido, o primeiro passo foi a realização de uma análise da área disponível, procurando maximizar o seu aproveitamento, no que contaram com o apoio do MST e dos técnicos da EMATER-RS. A partir daí e em função das características da área em termos de solo, declividade, umidade, etc., optou-se por utilizar provisoriamente a mesma distribuição da produção que vinha sendo utilizada pelos funcionários do IRGA, ou seja, 60% da área para a pecuária, 20% para a lavoura, 10% para reflorestamento, 5% para moradia (agrovila) e 5% para horta e pomar.

A partir daí passou-se para o planejamento de cada uma das atividades produtivas previstas, equacionando suas características e necessidades em investimentos, mão-de-obra,

mercado potencial, etc.: "... porque nenhum de nós nunca tinha trabalhado numa terra dessas, nós era acostumado nos acampamento e até lá na Embrapa (Bagé) a terra não era igual essa daqui ... quando chove, tem que vê ... molha aí uns 20 centímetro e prá baixo é aquela terra preta e dura ... então a água não entra na terra e também não escorre porque é muito plano, não tem declividade ... qualqué chuvinha e nós temo inundado ... tu imagina no inverno ... então nós não podia arriscá, plantá uma coisa que depois não desse ... porque a terra em si é muito boa nas análise dava uma maravilha ... o problema todo é a água e os técnico também ficavam na dúvida ... pro arroz precisa muito investimento, precisa um trator valente, entaipadeira, fazê os canal prá água e o pior é que precisa tê água na hora certa, então precisa de um açude ou de uma barragem ...".

Dessa forma, buscando compatibilizar as possibilidades técnicas de aproveitamento da área com a necessidade de identificar atividades que tivessem retorno financeiro no menor prazo possível, organizou-se uma pesquisa de mercado na cidade de Eldorado do Sul, buscando perceber quais os produtos potencialmente desejados pelos consumidores, os quais foram definidos como sendo, basicamente: o leite e seus derivados e os hortigranjeiros. Decidiu-se então pela organização dos grupos da seguinte maneira:

CARACTERÍSTICAS ATIVIDADE	POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO	ÁREA		MÃO-DE-OBRA
		Disponível	Necessária	Disponível
<b>GADO</b> - Bovinocult corte - Bovinocult leite - Outros				
<b>LAVOURA</b> - Milho - Soja - Feijão - Trigo - Mandioca				
<b>HORTA</b> - Folhas (alface, rúcula, radiche, couve) - Raízes (rabanete nabo, cenoura) - Frutos (tomate, beringela)				
<b>TRANSFORMAÇÃO</b> - Carneação - Lingüiça - Melado - Schmier - Queijo - Nata				
<b>ARTESANATO</b>				



### 3.4.1.3 O grupo de coordenação

Além dos grupos diretamente envolvidos com a produção, os camponeses organizaram a sua cooperativa a partir de um cuidado muito grande com a administração do processo como um todo, de forma que existisse um contínuo fluxo de alimentação das informações entre os grupos. Para eles: "... não adianta nós pensá em trabalhá em conjunto se cada um se fecha no seu grupo e esquece do coletivo ... então cada um tem que tá preocupado com o que os outro tão fazendo e tem que tá aberto às crítica dos companheiro se um serviço tá mal feito, ou se o cara só pensa no seu ... também não adianta nós fazê como se fazia antigamente, uma diretoria, então essas pessoa acaba dominando as informação e a decisão escapa do controle do resto do coletivo. Isso é o que acontece nas cooperativa tradicional, onde o associado só fica sabendo das coisa depois que já tá tudo decidido ... aí tem uma assembléia por ano, quando tem. Então tem uma pauta que não tem mais fim, cheia de número, um mais comprido do que outro ... fica todo mundo perdido e termina aprovando tudo. Isso é o contrário do que nós queremos prá nós ...".

Para garantir este processo, os camponeses articularam a formação de um "grupo coordenador", composto por um representante de cada grupo de produção e um coordenador geral, cuja função é, além de acompanhar o andamento das atividades nos grupos, realizar os contatos e pesquisas de preços para a comercialização dos produtos excedentes e a aquisição dos insumos, bem como responder pela burocracia que envolve a questão

do crédito rural, dos financiamentos, da assistência técnica, etc. Ao grupo coordenador cabe, também, a tarefa de coordenar as reuniões do coletivo e as assembléias da cooperativa que ocorrem, aquelas semanalmente, e estas mensalmente.

É importante salientar, aqui, que o acesso às reuniões tanto dos grupos quanto das assembléias da cooperativa é livre, inclusive para quem é de fora do assentamento que é, então, convidado a se apresentar e a participar das atividades da reunião. Paralelamente, qualquer um dos membros dos grupos de produção pode ser escolhido para compor o grupo coordenador, bem como para ser o coordenador geral, sendo esta questão resolvida internamente por cada um dos grupos. Além disso, cada um dos participantes das reuniões tem direito à voz, podendo discordar da posição encaminhada pelo representante do seu grupo, em mesmo grau de importância. Percebe-se, aqui, a democracia em seu ideal de participação e decisão.

#### **3.4.1.4 Uma experiência emocionante**

Apesar da hoje já quase rotina de participação nas reuniões dos grupos, do coletivo e da cooperativa e embora em cada uma delas tenhamos encontrado momentos e significados particulares, porquanto é particularmente encantadora a maneira como se articulam, em um espaço de discussão coletiva, os problemas e as peculiaridades do cotidiano e a maneira singela pela qual os camponeses encontram as soluções mais adequadas para cada uma delas, uma reunião em especial nos marcou e buscaremos, agora, descrevê-la.

Ao definirmos, durante a disciplina "Classes populares e Escola", que buscaríamos investigar, como trabalho de campo, as possibilidades e os espaços educativos em um assentamento e uma comunidade de catadores de material reciclável, buscamos entrar em contato com a coordenação do assentamento que sugeriu, então, uma reunião para que expuséssemos a razão do trabalho ao coletivo que, a partir daí, decidiria se aceitava ou não participar dessa atividade. Na data combinada, nos dirigimos até o assentamento, já surpresos com a proposta de encaminhamento feita pelos camponeses e que demonstrava, por si só, um forte senso de organização e responsabilidade.

Chegando ao assentamento tivemos, de imediato, nossa primeira surpresa: encontramos todos já reunidos e em plena atividade, visto que estávamos 3 minutos atrasados, o que nos foi lembrado e cobrado, dando-nos a dimensão do que significa, para estas pessoas, a disciplina e a responsabilidade, conceitos tão em desuso em nosso viver acadêmico. Não se pode negar que sofremos um choque ao percebermos que nós, donos das idéias, das teorias e das verdades, detentores do pomposo título de "pesquisadores" e representando uma Universidade, éramos recebidos, pelos meros "objetos" da nossa pesquisa, embora de uma forma simpática e carinhosa, como simples embora importantes participantes com eles daquele momento de discussão coletiva. Descobrimos, então, que não éramos o centro iluminado da reunião.

Foi esclarecido, então, pelo coordenador da reunião, que a sua ordem havia sido um pouco alterada, em função do nos-

so atraso, para que pudéssemos participar dos momentos que são iniciais às reuniões: a explanação da pauta, a apresentação dos estranhos e a mística, considerada por eles fundamental, "... para que vocês vejam que nós somos mais que um grupo, somos um coletivo e que o nosso objetivo aqui não é só ter comida, mais é também ter um lugar pra gente se feliz ...".

Reiniciada a reunião, fomos introduzidos pelo coordenador, que solicitou que cada um dos presentes se apresentasse rapidamente, dizendo o seu nome e o local de origem. Um procedimento trivial, não fosse a força e o sentido maior que cada um dos camponeses emprestava ao falar. Os camponeses não diziam o seu nome, eles o afirmavam, carregando-o de um significado de pertença que na expressão amiga dos seus rostos e olhos felizes parecia querer reforçar a sua condição de cidadão, participante e organizado, que lutou pela terra e venceu, que está disposto a lutar. Sentimo-nos diminuídos. A nossa luta pareceu, naquele momento, limitar-se à batalha de permanecer acordados enquanto nos locupletamos de abstrações, por seguidas vezes alheias de sentido e realidade.

Passou-se, então, à exposição e discussão da pauta para aquela reunião, que foi sugerida e definida como sendo:

- abertura da reunião (coordenador)
- apresentação dos participantes
- discussão da pauta
- mística
- questões gerais

- . avaliação da conjuntura
- . presidencialismo/parlamentarismo
- . a questão do ministro
- . a luta pela reforma agrária (relato dos avanços)
- questões do assentamento
- . discussão do trabalho proposto pelos companheiros da Universidade
- . a visita do técnico da Emater na 3ª feira à tarde para o Dia de Campo sobre a higiene com o leite

Cabe dizer, aqui, que o local em que se realizava a reunião era o mesmo da sala de aula que, por sua vez, era a sala de uma das moradias. Parecia que estávamos, ora em uma sala de aula, ora na sala de visitas daquela família, ora em um local para celebrações. Certo, mesmo, é que aquelas pessoas se sentiam, ali, perfeitamente à vontade, demonstrando que aquele espaço representava, por si só, um produto da ação conjunta do coletivo.

Passamos, então, para o momento de "mística", que foi aberto pelo coordenador como sendo "... uma hora que a gente tira prá pensá como é importante que a gente continue unido, prá tê a força de enfrentá as dificuldade ...". Fomos, então, convidados a cantar em conjunto o hino dos "sem-terra": "A classe roceira".

Não foi, simplesmente, um ato de cantar uma canção. Foi muito além disso. Não tinha nenhum tipo de acompanhamento musical, mas a melodia era perfeita. Integravam-se vozes e ges-

tos, dando às palavras um significado tal que parecia sair da própria alma de cada um destes camponeses e que se afirmava no cantar forte, não como uma simples manifestação artística, mas como um momento de efetiva construção da sua utopia. E nós nos sentimos, naquele momento, como participantes desta construção, impregnados que estávamos de entusiasmo e significados, de modo que nos engajamos completamente no levantar de punhos que encerrou a canção com as palavras "REFORMA AGRÁRIA JÁ".

Em seguida, o coordenador colocou sobre a sua mesa um pedaço de pão, uma caneca de leite e uma camiseta com os símbolos do MST e solicitou que algumas pessoas falassem sobre o que estes objetos representam para os assentados. O pão, significa o alimento, os frutos da terra que não se pode esquecer de repartir com quem tem fome; o leite, por ser o produto que sustenta economicamente o assentamento, significa a possibilidade do trabalho coletivo; e, o MST traduz-se através dos seus símbolos, que devem ser assumidos, vestidos, como a essa camiseta, para que se continue na luta.

Após este momento de reflexão, fomos convidados a, de mãos dadas, cantar a canção "Caminho para a luta". Repetiu-se a emoção. Mãos calejadas apertando forte, como quem segura o arado, mostrando que na luta por um mundo melhor é preciso que se tenha pulso forte, convicção e, acima de tudo, a união das mãos dadas. Homens, mulheres, jovens, adultos e crianças, cantando a plenos pulmões a letra proposta e nos observando como a se perguntar "como é que pode alguém não saber de cor uma música dessas"?!

Passamos, então, para as questões gerais da reunião, iniciando com uma avaliação da conjuntura feita pelo coordenador que, após, abriu um período de manifestações durante o qual a maioria dos presentes expressou a sua opinião. Ficou claro, então, que a maioria das pessoas manteve uma linha de raciocínio mostrando ter consciência do processo de expropriação ao qual o camponês é submetido. As questões discutidas envolveram, basicamente, manifestações de inconformidade com as formas assumidas neste processo, como a questão dos juros agrícolas, dos preços, da tecnologia de produção disponível, etc.

O segundo ponto da pauta, sugerido que foi por um dos presentes, foi desenvolvido no sentido de alertar o coletivo para a importância dessa questão, na medida que a vitória de um ou outro teria implicações diretas na sua vida em relação, principalmente, ao modelo de país que buscamos. Pôde-se perceber, na discussão, que a experiência de autogestão coletiva remetia a simpatia à opção parlamentarista. No entanto, a possibilidade do PT (Partido dos Trabalhadores) chegar à presidência ao continuar um sistema presidencialista, entrava constantemente na discussão. Concluiu-se, então, que deveria ser marcada uma reunião com algumas assessorias para discutir esta questão mais a fundo.

A questão do ministro, terceiro ponto da pauta, foi mais um relato que fizeram dois membros do assentamento que participaram de uma reunião no INCRA, onde foram cobrar a destinação dos recursos prometidos anteriormente e na qual foi discutida a difícil situação do Ministério da Agricultura que,

pela rotatividade de Ministros, não consegue manter uma linha de procedimento, muito menos formular uma política agrária.

Por último, quanto às questões gerais, passou-se para os relatos dos avanços obtidos na luta pela Reforma Agrária. Falou-se da calma temporária que havia em relação às ocupações de terra, em função das negociações em curso com os governos federal e estadual. O caminho para que se chegue à Reforma Agrária está claro para estas pessoas: ocupar os espaços, as instituições e, ao mesmo tempo, manter a radicalidade da luta direta, através das ocupações e do fortalecimento dos acampamentos já existentes. Assim, " ... a luta não pára na conquista da terra. É preciso coragem para avançar e garantir um processo diferente ...". Com esta exposição, um dos presentes encerrou as reflexões sobre este ponto e pediu, como palavras de ordem, que todos disséssemos erguendo o punho: OCUPAR, RESISTIR, PRODUZIR.

Passou-se, então, às questões específicas, quando o coordenador nos passou a palavra para que explicássemos ao coletivo quais eram os objetivos do nosso trabalho. Estabeleceu-se, então, ao invés de uma "falação" monótona da nossa parte, um diálogo entusiasmado sobre a questão da educação, a função da escola, da Universidade, e distanciamento da Universidade em relação aos problemas de seu (deles) cotidiano, o descaso do governo municipal de Eldorado do Sul com a educação, a luta por eles desenvolvida para conseguir uma escola para o assentamento e a luta para que se designasse como professor(a) alguém comprometido com a luta e as propostas dos assentados.



Este momento de discussão encerrou a reunião, considerando-se que o último ponto já havia sido discutido quando chegamos. No entanto, o fato de ser o último dos pontos para a discussão foi estrategicamente colocado, por eles, para que no final eles pudessem dar o seu veredicto se aceitavam ou não que realizássemos o trabalho em conjunto. Assim, sem que percebêssemos, a conversa foi "rolando" solta, de forma que a maioria das pessoas permaneceu na sala, chegou o chimarrão e ficamos nós, noite adentro, a trocar idéias. Passamos no primeiro teste junto ao assentamento. Restava o desafio ao qual havíamos nos proposto. Restava, também, a convicção de que fomos surpreendidos positivamente e que as possibilidades de chegarmos ao educativo no seu cruzamento com o popular se ampliavam consideravelmente.

### 3.5 A escola: a luta por um 'intruso'

Como já tivemos oportunidade de ver ao longo deste trabalho, os camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense traduzem, em suas falas, um sentimento quase que geral de recusa à Escola. Mas, não seria então contraditório apontarmos a Escola como, justamente, um dos momentos mais efetivos da luta destes camponeses? E, ainda, por que é que alguém lutaria tanto por algo que ele próprio rejeita?<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Para se compreender a riqueza, a concretude e as possibilidades das experiências da prática educativa nos assentamentos e acampamentos de colonos no RS, é imprescindível a leitura dos escritos da Prof.<sup>a</sup> Roseli Salette Caldart, op. cit.

Os próprios camponeses nos respondem, em suas falas, com a simplicidade e concretude que lhes é peculiar: " ... eu não tô louco quando eu digo que na escola a gente não aprendeu quase nada, nem a lê direito, era um tempo perdido e, pior ainda, o tempo que aa gente ficava lá, mais que um meio dia inteiro, sim, porque tinha o tempo que se gastava prá chegá e prá voltá, esse tempo tava fazendo falta prá auxiliá na lavoura. Então eu me lembro que quando vinha o tempo de colheita, mais do feijão, ninguém ía na aula, tinha que aproveitá aqueles quatro ou cinco dia de sol, senão enquanto nós ficava lá vadiando vinha a chuva e o produto apodrecia na lavoura. Aí eu pensava que era só eu que num sabia, não tinha aprendido nada, mal e mal escrevê o nome e lê duas ou três palavra. Depois eu fui vendo que a maioria, quase tudo mundo que tava no movimento também tinha muita dificuldade ... porque não adianta só lê, né, assim 'acolherando as letrinha', o negócio é sabê entendê aquilo que as palavra querem dizê, então às veiz, tu lê uma coisa mais não entende, vamo dizê assim, um contrato de financiamento num banco, a gente assina por que vai na confiança de que tá certo e, às veiz, é alí que tão as maracutaia, as armadilha prá pegá a gente, então eu penso assim, né, tem que vê aquilo que a gente não encherça, aquilo que tá atrás do papel ... então isso era uma coisa que a gente discutia muito quando tava nos acampamento. A gente viu que não era esse tipo de escola que nós queria pros nossos filho. essa escola não adianta, ela atrasa as criança em veiz de adiantá, porque aquilo que eles ensinam as criança, quando aprendem não se interessam ... a gente viu, também, que a escola não precisava sê assim. Durante as discussão a gente foi aprendendo com o pessoal do mo-

vimento (MST) e até com a própria criança que pra sê uma escola de verdade, ela tem que tá junto com o movimento, assim, no caso, então, aquilo que se faz na escola tem que sê em cima da realidade que os alunos tão sofrendo. No início, quando se falô em fazê uma escola que fosse nossa, pra aprendê em cima dos nossos problema, das nossas questão, eu te digo que não tinha entendido, como é que eles iam fazê diferente daquilo que a gente tava acostumado ... mais esse pessoal tira 'leite de pedra' e, devagarzinho, a gente foi aprendendo junto com os piás que pode existí essa outra escola ... então as criança discutiam na escola como se organizá pras tarefa deles e as professora aproveitava e ensinava eles alí, junto, nessas discussão. Então eles começaram, também, a querê participá mais do coletivo e daí o coletivo sempre tinha um setor onde a gurizada auxiliava, eles se organizavam e participavam e isso, então, servia pra eles se interessá nas coisa que eles podiam aprendê ... e eu acho isso muito importante, o sujeito aprendê porque se interessa, aí ele aprende mesmo, isso fica pro resto da vida ... então, tu pode perguntá aí pra qualquer um desses piá que foi na aula aí com a Creusa, sobre as coisa do movimento, de se organizá, então, eu acho assim, que nessa escola que a gente queria pro nosso assentamento, as crianças tem que aprendê aquilo que é importante, mais não só aquilo que tem aqui, que elas tem todo o dia, elas também tem que aprendê as outras coisa que tem por aí fora. Então, amanhã ou depois eles resolvem não sê colono, então tem que sabê lidá até com o tal de computador, ao menos tem que sabê se virá, como se diz, a base eles tem que tê em cima daquilo que eles conhecem mais depois cada um tem que

seguí a luta, batalhando por aquilo que ele acha que é importante ...".

Nestas falas, podemos perceber que os camponeses têm clara consciência do papel exercido pela escola tradicional no meio rural<sup>48</sup> e apontam criticamente para o seu descolamento das necessidades e desejos reais e cotidianos dos camponeses. Efetivamente, a grande maioria dos assentados declarou-se alfabetizada, tendo cursado, no mínimo, até a 4ª série primária. Apenas um dos assentados disse ser analfabeto, "... mais eu sei escrevê o nome e acho que posso lê alguma coisa ...". Ao mesmo tempo, é possível constatar as dificuldades de expressão e compreensão que a maioria deles tem em relação ao texto escrito. É claro que estas dificuldades devem ser relativizadas considerando-se que a cultura destes camponeses é uma cultura que prima pela comunicação oral e gestual e onde a comunicação escrita tem toda uma conotação de distância e de 'verdade'. Assim, não é de se estranhar a posição do colono quando, ao assinar um contrato, não tem clareza sobre o que efetivamente está ali expresso, mas que, estando escrito, deve ser verdade.

Devemos, então, compreender a leitura que os camponeses fazem da escola a partir do contexto mais amplo no qual ambos estão inseridos e a partir das histórias de vida de cada um deles. É, certamente, por esse ângulo de análise que podemos perceber os reais significados da ação escolar no meio rural.

---

<sup>48</sup> Para se compreender a proposta do MST para as escolas dos Assentamentos, é importante consultar as suas publicações, entre elas, especificamente, os cadernos de formação: "O que fazer com as Escolas dos Assentamentos", n° 18, junho 1991 e "Como fazer a Escola que queremos", s.d. (mimeogr.).

Podemos, por exemplo, perceber que a falta de interesse em ir à escola, que o camponês pensa ser culpa sua, deve na verdade ser compreendida a partir de um efeito de exclusão exercido pela instituição 'Escola' e que dela é característico em se tratando de sua relação com grupos populares. Podemos, também, interpretar o fato da escola ensinar a ler mas não ensinar a compreender, como a face de efetivo sucesso da Escola enquanto aparelho ideológico a serviço do Estado e de quem o controla, na medida que produz uma pessoa capaz de aprender a manusear uma máquina, mas incapaz de apreender a totalidade da dinâmica 'modernizante' que vem embutida no discurso tecnológico/escolar. A escola serve, então, para abrir caminho para a ação dos demais AIE, principalmente a Extensão Rural e os seus 'pacotes' tecnológicos e de 'educação informal' para o 'desenvolvimento'.

Por outro lado podemos, ao compreender esta dinâmica a partir do camponês e do seu modo de vida, observar que a sua leitura percebe na escola um profundo sentido de incompetência enquanto aquela instituição que deveria ter lhe fornecido, talvez, o conhecimento, o saber para resistir à exclusão e não o fez. Ao contrário, o camponês sugere ter desenvolvido uma forte percepção de resistência ao saber escolar que se manifesta de duas formas: por um lado, apropriando-se do saber transmitido pela escola enquanto a "chave" que pode lhe dar acesso à lógica dominante; e, por outro lado, pela própria rejeição à Escola como forma de manter o saber que ele elaborou no trabalho, na prática, no cotidiano e que, até certo ponto, é inacessível para a ordem hegemônica.

Mas, ao mesmo tempo em que expressa a crítica à escola tradicional, o camponês a mantém como instituição e aponta para um novo papel que ela deve desempenhar e um novo significado que ela deve assumir: o de participante, na própria prática dos sujeitos em movimento, na construção de um novo projeto educacional. De fato, o camponês percebe que uma das faces das relações sociais e das relações de produção é, necessariamente, um dialético (conflito/contradição/criação/afirmação) encontro de saberes. E que o saber que é seu não é por isso menos importante do que aquele que vem de fora, empacotado pelos AIE<sup>49</sup>, principalmente a Escola, a Extensão Rural e os Meios de Comunicação de Massa. Ao contrário, ele entende que é exatamente este saber, que está sendo construído com muita garra, através do seu 'que fazer' cotidiano e das suas formas de organização e participação, que precisa chegar até a sala de aula, conquistar o seu espaço na escola ou, ainda mais, servir como motivo para a própria existência da escola compreendida como aquele espaço onde professor, aluno e coletivo sejam agentes críticos do ato de criar e conhecer. Há um novo saber sendo elaborado.

Há, também, um novo 'espaço' sendo construído para/ /pela gestação deste saber. Um espaço que, para o camponês, é 'diferente', porquanto é "... uma escola que fosse nossa ...", na qual a criança parte do seu cotidiano (conflito, contradição, unidade e possibilidades), e aprende "... porque se inte-

---

<sup>49</sup> Compreendidos, aqui, a partir de ALTHUSSER, Louis 'Aparelhos Ideológicos de Estado' RJ, Graal, 1983, como as instituições concretas da sociedade que possuem a unidade do efeito de sujeição sobre os sujeitos sociais ao seu alcance. O autor considera a Escola como um dos, senão o principal AIE, conforme pode-se ver às p. 79-81.

ressa ...", não só "... aquilo que ele tem todo dia, que é a base ..." mas, também, os códigos outros, necessários para neles transitar e, até mesmo, para deles se defender.

Este, então, é um camponês sem dúvida diferente daquele trabalhado pela educação rural tradicional. O que faz essa diferença é, em primeiro lugar, o fato de que os tempos e os lugares são outros e, em segundo lugar e principalmente, o fato de existir agora um novo homem em construção. Processo e prática que se descobriram em potencial e se fizeram na luta pela terra. Portanto, as suas falas também já não são as mesmas. Estão impregnadas de radicalidade porquanto o camponês percebe, nuas, as contradições que envolvem o seu "ser", o seu "existir", o seu papel na lógica do capital. E é no próprio bojo desta luta, durante uma experiência marcada pela dificuldade e pela dor da exclusão que se manifesta ao longo de caminhadas, acampamentos e ocupações, num momento crucial em sua vida, no qual as tensões, desejos, sentimentos e emoções estão "à flor da pele" - pois agora são eles e não mais os esquemas sólidos do campesinato tradicional que regulam as ações do cotidiano - que o camponês se une ao grupo para discutir a escola que ele quer para o futuro. Sem dúvida, é um encontro fecundo entre espaço, tempo e ação humana, que resulta prenhe de significados e possibilidades educativas. Há, ainda, em um cotidiano de dificuldades e negações, tempo para se construir e pensar o futuro.

São estas possibilidades que podem vir a ser, a fazer-se realidade à medida que a experiência cotidiana do

coletivo, das pessoas em seu trabalho, lazer, sua relação com o meio ambiente e com os outros se constitua em constante desafio, questionamento, criatividade, participação e, portanto, construção de uma nova escola de saber e conhecimento. E o camponês tem consciência de que esta escola está, ainda, em grande parte por fazer e que o seu papel não é assumir, em seu lugar, as suas lutas mas, isto sim, que ela deve constituir-se em um espaço de criação, instrumentalização e estímulo para a mobilização e a organização do conjunto do coletivo.

### **3.5.1 A luta, agora, é pela escola que queremos**

Se durante os acampamentos, manifestações e ocupações de terra a hora era de questionamentos, dúvidas e discussões sobre as possibilidades de se fazer uma 'nova escola', "... a escola que nós pensemo, que nós queremos e que nós fizemo ...", com o assentamento e a organização em coletivo a luta transferiu-se para o real, com toda a sua dualidade entre uma possibilidade de exercício pleno, de fato, de construção alternativa do viver em coletivo - e, com isso, também, construir uma escola 'diferente' - e as dificuldades, imperfeições e burocracias que compõem a realidade do sistema educacional formal.

Os camponeses nos contam, então, que "... então a gente tava assentado, tinha a nossa terra, pelo menos tava mais perto dela. Aí uma das primeira providência foi vê a questão da Escola, porque a gente não queria que as criança perdesse o ano, então já tava quase prá mais do meio do ano. A gente já



tinha tirado que queria uma professora que fosse do movimento, prá não causá um baque nas criança e continuá aquele tipo de escola que eles já tavam acostumado e gostavam. O lugar prá escola era o de menos, porque eles já tavam mesmo acostumado a tê aula debaixo das lona. Começô então a 'peleia' prá vê se nós conseguia a profe que nós queria e um prédio prá escola ... a gente se organizô e tiremo uma comissão que foi na prefeitura pedi o que a gente queria ... foi brabo, mesmo nós tendo marcado a hora os home lá não tavam querendo nos recebê. E tinha as criança junto e tudo. Então, depois de nós negociá eles nos atenderam. Aí o que ajudô foi que eles já conhecia as nossa reivindicação porque já tinha outro assentamento mais antigo, que já tinha professora, era o assentamento Padre Josimo ... então, com o apoio das assessoria do movimento a gente conseguiu que a prefeitura reconhecia a escola e contratava uma professora conforme nós pedimo. Então, foi contratada a professora Creusa, que já trabalhava em outro assentamento e se dispôs a vim aqui, então, pelo turno da tarde ... aí logo começaram as aulas. Então a gente começô a usar uma parte fechada da mangueira e depois que a gente conseguiu tirá os funcionário de dentro das casa, então a gente transferiu as aula prá sala que servia prá reunião do coletivo ... então é tudo meio apertado, mais já é melhor do que tava antes ... então, cadeira e mesa não tinha, as crianças tinham que escrevê com os caderno no chão ... mas isso não importava. Tava todo mundo feliz porque finalmente nós tinha uma escola, então também a profe ajudô muito, porque ela fazia o coletivo decidi as coisa sobre a escola e, também, quando ela podia e via que era importante, ela ajudava e participava no coletivo ... então, ela teve jun-

to, dá prá dizê assim, de toda a luta prá se consegui a escola. O nosso medo é que, como ela é contratada, qualqué dia eles resolvem tirá ela daqui. Mais a gente tá se organizando prá acertar essa situação com o prefeito ...".

A conquista da escola aparece, assim, não como uma dádiva, um favor do poder público, mas sim como fruto da luta coletiva em busca de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação do estado. Nesta luta engajam-se, de forma efetiva, todos os camponeses do coletivo, homens, mulheres, jovens e crianças. Por si só, este certamente é um momento significativo da prática educativa na medida em que, para além de ser apenas mais um momento característico das dificuldades que compõem o cotidiano destes camponeses, esta luta é uma oportunidade para que, principalmente as crianças - porquanto elas têm efetivo interesse nos resultados - passem a exercer um outro tipo de participação social, de ação para a cidadania. A terra dá lugar à Escola como elemento principal de motivação para a luta. O desejo de conquistá-la é o mesmo. Certamente a Escola conquistada sorri, envaidecida, tão relegada que é em outros tempos e lugares ao plano do esquecimento, da reprodução ou da exclusão.

Os camponeses querem uma Escola que esteja dentro, junto ao coletivo. Que assuma, em sua dinâmica, as próprias experiências e seja parte da prática cotidiana. Por isso, é essencial que o professor seja alguém diretamente vinculado e comprometido com a causa e conhecedor da dinâmica, dos móveis e dos significados da luta. Sem este envolvimento direto entre o professor e o coletivo "... fica prejudicada as chance das

criança aprendê, então, daquele jeito, partindo das prática do que eles tem todo dia prá então chegá a aprendê, mais em cima do que eles conhecem. Desse jeito, então, fica mais fácil prá eles entendê as coisa que eles não conhecem. Por isso é que se vem um professor de fora, pode tá cheio de boa vontade, mais ele vai tá deslocado da nossa realidade e as criança vão fazê pergunta que ele não vai sabê respondê ... aí eu acho que essa é a validade da escola: a gente tê um lugar prá mostrá aquilo que a gente sabe, discutí em cima disso e daí, desses resultado, se chegá a aprendê muitas coisa que a gente não conhece. Por isso que a professora tem que sê alguém que conhece a luta do movimento e alguém que também conheça outras coisa e tenha vontade de ensiná. Não adianta, também, mandá uma 'tapada' que não sabe nada do mundo lá fora, ou então uma que venha sem vontade, aí não vai querê ensiná, vai faltá a metade dos dia, não vai tê paciência com as criança, aí também não adianta ...". A luta pela Escola como instituição aparece, também, na luta pela autonomia na definição dos sujeitos que fazem o "face-a-face" da relação educativa. Ou seja, os camponeses querem decidir, no coletivo, quem são e como devem atuar os sujeitos educandos. Busca-se uma Escola com a cara do coletivo mas, como instituição, disposta a se abrir para abrigar dialeticamente a história e a prática cotidiana e, a partir delas, apontar o 'novo', ou seja, ser capaz de fornecer ao aluno os instrumentos e os códigos para que ele possa se compreender na singularidade do seu existir social e, a partir daí, chegar ao universal gerando, neste processo, o saber que lhe é necessário para re-interpretar e trans-formar a sua realidade.

Talvez estas sejam algumas 'pistas' possíveis para que se compreenda, como diz de forma infinitamente mais legítima a professora Roseli Caldart, para quem "... as formas de organização e de trabalho dos sem-terra estão parindo uma nova pedagogia, ou seja, um novo modo de fazer e de pensar a educação que, inclusive, se coloca como possibilidade histórica de transformação educacional da sociedade como um todo. Esta novidade não se situa num modelo idealizado de educação, mas sim no conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos com respeito à formação" (CALDART, R. e SCHWAAB, C., 1991:112), assim que, também "a novidade pedagógica de que estamos falando tem a sua raiz ... no processo pelo qual os trabalhadores rurais despossuídos, isolados entre si e marginalizados, tanto pela direita quanto por muitos segmentos da esquerda, passam a constituir uma identidade que é sua, mas que é nova, a identidade de trabalhadores rurais ... organizados num coletivo com capacidade de luta, com força política e, progressivamente, com um projeto social. Identidade que se constrói desde a organização das estratégias de luta até a preocupação com a formação de crianças e adolescentes que façam avançar as conquistas do seu movimento (...) são, enfim, os 'homens da ação' assumindo o controle do seu processo educativo e passando também à condição de 'homem da palavra'" (op. cit., p. 113).

Certamente não traduzimos, aqui, toda a riqueza dos momentos que foram construídos na luta destes camponeses pela Escola, nem tivemos a pretensão de ancorá-los academicamente. Esperamos, por outro lado, ter contribuído para resgatar as

suas falas, trazendo-as para um contexto de discussão acadêmica e começando a pagar uma dívida de esquecimento, marginalização e exclusão que as Universidades têm para com o meio rural.

### Esboçando uma CONCLUSÃO

O foco principal da presente investigação reside na tentativa de compreender, resgatar e discutir algumas das formas, espaços e possibilidades educativas que aparecem, para além da escola e das outras instituições, na construção cotidiana do modo de vida camponês.

1 - Como pano de fundo aparece, então, a questão do campesinato enquanto um modo de vida específico que, não obstante construir-se de forma subalterna em relação aos grupos dominantes, (re)produz os seus próprios sistemas de saber, trabalho e vida, mesmo quando a eles incorpora e (re)traduz o conhecimento e a lógica que lhe são impostos pelo capital. Para além da submissão e da exclusão social, entendemos que o camponês deve ser buscado, enquanto sujeito e prática, nas possibilidades históricas, concretas e cotidianas de resistência e transformação.

A partir daí procuramos, então, contextualizar historicamente o camponês do Rio Grande do Sul, situando-o a partir de duas aproximações teóricas fundamentais:

a) em primeiro lugar, vimos que a história do campesinato no RS é inerente e confunde-se com a própria história da

inserção do capital na agricultura brasileira. Neste sentido, vimos que o camponês chega ao Brasil já para cumprir um papel específico: objetivar as condições para que, pela primeira vez, houvesse no meio rural brasileiro um processo tipicamente capitalista caracterizado, por um lado, por uma estrutura de produção dos alimentos necessários à expansão do latifúndio ganadeiro e cafeeiro e, por outro lado, pela conseqüente valorização da terra enquanto capital de reserva, em larga escala. O capital garantia, a partir da necessidade da compra da terra pelo camponês, um atrelamento cíclico deste às suas determinações, o qual historicamente arranjou-se de três formas: 1) pela apropriação do lucro gerado na comercialização dos excedentes; 2) pela "integração" da unidade produtiva camponesa aos complexos agro-industriais; e, 3) pela cooptação ideológica do camponês através das cooperativas de produção; e,

b) vimos, também, que as formas assumidas pela relação capital/camponês não se desenvolvem de modo homogêneo. Ao contrário, é condição para o próprio desenvolvimento do capital que se estabeleçam processos de caráter seletivo e compressivo, capazes de garantir a reprodução diversa e heterogênea destas formas. Temos, então, três "momentos" característicos desta relação: o camponês "integrado" e "moderno"; o camponês em processo de exclusão, progressiva e tensa; e, o camponês excluído, expropriado dos meios e instrumentos de produção. Neste contexto, aparecem necessidades e formas de luta bastante diferentes entre si, as quais caracterizamos, de modo sabidamente reduzido, a partir de duas formas de organização: 1) o grupo dos camponeses inseridos no processo produtivo, cujas necessidades e

reivindicações fundamentam-se em questões operacionais como o crédito agrícola, a assistência técnica, a infra-estrutura, etc; e, 2) o grupo do campesinato excluído ou em vias de exclusão, pela perda do vínculo do trabalho e do acesso à terra, cuja organização se dá a partir de "movimentos" e se caracteriza pela ação radical, firme e decidida, de luta e reivindicação.

2 - A partir deste referencial imediato, que é o camponês construindo-se na luta e resistência ao capital, podemos pensar o segundo ponto que dá sustentação a este trabalho: a educação. Neste sentido, no plano teórico partimos da compreensão da educação como uma prática cotidiana, que se liga diretamente quer às condições materiais, quer à realidade subjetiva - o modo de pensar, de saber e de se relacionar do grupo social onde ela se realiza. Procuramos, então, pensar a educação para além das considerações metodológicas e operacionais que lhe caracterizam enquanto uma ação institucional e regrada. Buscamos compreendê-la no seu contexto cotidiano, no interior da sua morada: a cultura - o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.

Mas, se a cultura é o nosso elo de ligação entre o camponês e a educação, é preciso que consideremos que, em se tratando de meio rural, a própria educação adquire um sentido diferente. Procuramos mostrar, então, um sentido específico do que se entende por Educação no meio rural.



Vimos, então, que a educação para o meio rural não pode ser pensada a partir, unicamente, da escola. Ao contrário, é preciso que tenhamos claro que, historicamente, os camponeses elaboram instâncias não-formais de produção e transmissão de saber e conhecimento, assim que a escola é apenas uma delas e, talvez, em alguns aspectos e momentos, a menos importante, considerando-se a sua falta de respostas para o que é efetivamente significativo para o camponês: a organização da produção e a socialização no grupo. Neste contexto, procuramos mostrar que a educação para o meio rural foi concebida no bojo das transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas a partir da década de 1930, em função das novas necessidades geradas pelo advento do modelo burguês-industrial de desenvolvimento. Era preciso mudar as características do camponês brasileiro transformando-o de "Jeca-tatú", analfabeto e miserável em um verdadeiro "farmer", instruído, aberto às mudanças e disposto a consumir - além de novas tecnologias, também novos "saberes" e "atitudes". Elaborou-se, para isso, um modelo educativo baseado, principalmente, na Escola e na Extensão Rural, lançando as bases para as ações e modelos idealizados posteriormente, como o desenvolvimento de comunidade, as ações culturais, a educação de adultos, etc.

No entanto, o que de fato nos interessa não é a investigação histórica sobre a evolução da educação brasileira, mas sim estabelecer um campo teórico que permita ao leitor deste exercício compreender que a educação no meio rural deve ser pensada, para além da escola, enquanto prática e construção dialética de cada grupo camponês. Serão, portanto, específicos os

processos, os espaços, as formas e os momentos de articulação da produção e reprodução do saber, como também serão específicos os significados construídos nestes processos. Voltamos à educação como cultura. É este o contexto a partir do qual devemos "mirar" o camponês do Assentamento Conquista Nonoaiense.

3 - Ainda considerando-se que é preciso construir um campo de significados que nos possibilite "visitar" os objetivos deste trabalho procuramos, rapidamente, situar a cultura a partir dos principais enfoques teóricos encontrados. neste sentido, procuramos estabelecer uma linha de raciocínio capaz de nos levar até as concepções de cultura que, superando o reducionismo do folclore, compreendam-na como uma dimensão específica da vida social dos sujeitos e que passa pelos significados construídos nas práticas sociais e na história de cada grupo em particular.

Vimos, assim, que para que se possa compreender realidades específicas é preciso, antes de mais nada, que se proceda uma mudança na postura do pesquisador no sentido de compreender não o que os fenômenos foram mas como estão sendo, ou seja, as maneiras como se articulam as práticas sociais de um grupo camponês em um determinado momento histórico e as formas, conteúdos e significados que se constroem a partir delas. É preciso que desloquemos a análise do campo da delimitação das fronteiras entre classes, frações e categorias sociais, para o campo da compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento. São os novos atores sociais que entram em cena, criando novos lugares sociais, na e pela prática, fora das ins-

tituições e dos espaços controlados pelo estado. São estes, na verdade, os espaços de criação, reprodução e reinterpretação de saber e poder. o social transforma-se em cotidiano.

4 - O cotidiano aparece, neste trabalho, enquanto uma categoria de análise capaz de "amarrar" as aproximações teóricas desenvolvidas à prática real, vivida, dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense. Mostramos, então, que o conceito de vida cotidiana delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. Assim, as atividades observadas em um coletivo podem ser compreendidas como "cotidianas" apenas em referência a estes sujeitos que delas participam. Dessa forma, como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta, restringindo-se a um pequeno mundo que, apesar de sua insignificância para a história das categorias mais amplas, está impregnado de reconstruções diárias e históricas que ocorrem até mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação.

É no cotidiano que, como mostramos, o camponês se traduz e significa enquanto sujeito, construindo a sua lógica impregnada de conhecimentos, costumes, normas, ética, resistência e ação; assimilando espontaneamente as condições do seu ritmo de vida e tomando decisões a cada momento, não pela ponderação de certezas objetivas mas através das probabilidades, onde ocupam espaço decisivo a fé, a confiança, os juízos provisórios, o uso dos precedentes como modelo, a imitação, etc.

Este é o processo de construção do "duplo código" característico dos grupos populares e que permite aos camponeses esconder o real significado das suas palavras, gestos, olhares.

Munidos, então, de um conjunto de aproximações teóricas, uma categoria de análise e muita vontade, buscamos a construção deste trabalho, tendo bem claro que as dimensões e significados capazes de desvelar os espaços educativos do modo de vida camponês estavam, necessariamente, sendo construídas no cotidiano dos camponeses do Assentamento Conquista Nonoaiense.

5 - A análise, propriamente dita, nos permitiu perceber, inicialmente, que ao buscarmos o cotidiano do assentamento estávamos na verdade encontrando não formas, processos ou relações sociais, mas sim os sujeitos que as constituem e determinam historicamente. O cotidiano não é, portanto, uma instituição, um lugar ou um tempo que possa ser dogmaticamente delimitado. Ao contrário, o cotidiano vive, tem cheiro, gosto alegrias, tristezas e trabalho, muito trabalho. Mas também tem afeto e olhares de esperança, sorrisos, chimarrão, bolo frito, chuva e muita charla. Nossa categoria teórica ganha, então, rostos e nomes. Estamos impregnados de significado. Não sei se é bom ou ruim.

6 - A terra aparece, então, como a dimensão primeira de representação e significado assumindo, no imaginário camponês, ao mesmo tempo, características distantes, utópicas, abstratas e características extremamente reais, cotidianas, concretas. É importante percebermos que, de um modo geral, a

terra aparece como um lugar de trabalho e de vida. O camponês tem consciência de que a expropriação da terra carrega consigo uma expropriação do seu saber, da sua cultura, dos valores, das relações de afeto. Por isso é que a sua (re)-conquista significa, no fundo, um momento de reflexão-sistematização organizada e criativa sobre o cotidiano, tendo como base as ações coletivas ou individuais. É um espaço educativo onde todos participam, construindo os seus momentos e significados. Podemos, por último, sugerir que todo este significado constitui-se em um espaço de (re)unificação do saber experimental, enquanto prática e cultura, com o saber elaborado, abstraído, teórico. Esta compreensão abre espaço para uma relação educativa fértil, geradora de um saber renovado construído a partir de novas relações de trabalho, de organização e de luta.

7 - Não temos, nestas considerações, a pretensão de "revisitar" ou resumir a totalidade dos espaços educativos desenvolvidos na análise. Entendemos que, em função da grande possibilidade de variações teóricas que podem ser feitas a partir de cada um deles, estaríamos correndo o risco de re-elaborarmos a análise. Temos claro, portanto, que o fator limitante desta análise não é a falta de possibilidades de ampliação dos espaços educativos encontrados no cotidiano. Ao contrário, o próprio cotidiano teve que ser recortado, talvez até em demasia. Certamente seriam extremamente importantes e elucidativos os significados do lazer da música, da poética, entre outros. Esperamos, no entanto, que este exercício tenha contribuído para resgatar a questão da educação no meio rural à discussão

acadêmica. É preciso recuperar o tempo perdido enquanto a academia a considerava um problema de segunda linha.

8 - Retornamos à pergunta: qual é o projeto da Universidade, para além do charme que envolve os movimentos sociais no campo, para o conjunto do campesinato?

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, P. **Pesquisa em ciências sociais**. In: HIRANO, S. (org.). **Pesquisa social**. São Paulo, T. A. Queiros, 1979.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Acampar: nova forma de luta pela terra**. In: **Reforma agrária**. Campinas, 15(2):55-59.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- AMADO, Janaína. **Conflito social no Brasil - a revolta dos Muckers**. São Paulo, Símbolo, 1978.
- AMANN, Safira. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1980.
- AMIN, S. **A questão agrária e o capitalismo**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identificam**. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez 2(5):16-36, Janeiro, 1980.
- \_\_\_\_\_ . **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Loyola, 1991.
- ASSMANN, Hugo. In: CALDART, Roseli C. **Sem-terra com poesia** (introd.). Petrópolis, Vozes, 1986.
- AZEVEDO, Fernando. **O problema da educação rural**. São Paulo, Melhoramentos, 1930.

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo, Melhoramentos, 1945.
- BARBERO, J. Martín. **Práticas de comunicación en la cultura popular**. México, UNAM, 1981.
- BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Rio de Janeiro, Vozes, 1980.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1973.
- BEZERRA, Aida. **Manual de educação popular**. In: **Suplemento CEI**. Rio de Janeiro, Ed. Tempo e Presença, (17) 1977.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1991.
- BOURDIEU, P. **O método sociológico**. São Paulo, Atlas, 1976.
- \_\_\_\_\_ & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Lisboa, Vega, 1978.
- \_\_\_\_\_ et alii. **El ofício del sociólogo: pressupostos epistemológicos**. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- BRANDÃO LOPES, Juarez R. **Desenvolvimento e mudança social**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo, brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A educação como cultura - a educação popular revisitada**. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1986.
- BRIOSCHI, R. **Técnicas da pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1987.



- BRUM, Argemiro A. C. **O desenvolvimento econômico**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- BURKE, Peter. **História popular o história total**. In: SAMUEL, R. **Historia popular y teoria socialista**. Barcelona, Ed. Crítica, 1984.
- CALDART, Roseli S. **Sem terra com poesia**. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_ . **Os movimento sociais e a formulação de uma nova pedagogia**. Revista Contexto e Educação. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2(8):19-33, 1987.
- CAMPOS, Maria M. **Escola e participação popular**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- CANCLINI, Nestor G. **As culturas populares no capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo, Ed. Duas Cidades, 1979.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Rio de Janeiro, EDUFJRJ, 1984.
- CARDOSO, Ruth. (org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CARVALHO, M. **Nonoai: a triste guerra dos Kaigang**. São Paulo, Brasil Debates, 1980.
- CASCUDO, C. **Dicionário de folclore**. Porto Alegre, Ed. Globo, 1968.
- CERRONI, H. **Metodologia y ciencia social**. Barcelona, M&R, 1971.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo, Contemporânea, 1986.

- \_\_\_\_\_ . **Conformismo e resistência**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CORADINI, Odacir. **Os movimentos sociais no campo no Sul do Brasil**. In: SANTOS, J. V. T. dos (org.). **Revoluções camponesas na América Latina**. Campinas, Ícone, 1985.
- DAMASCENO, Maria N. **Pedagogia do engajamento**. Fortaleza, EDUFC, 1990.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1981.
- DOMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação**. Braga Publicações Europa-América, 1974.
- DURHAM, E. **Cultura e ideologia**. Campinas, EDUNICAMP, 1980.
- DUSSEL, E. **Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación**. México, C&S, 1984.
- \_\_\_\_\_ . **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo, Loyola, 1977.
- ELERES, Paraguassú. **A problemática das terras indígenas. Reforma Agrária**, Campinas, 14(5-6), set/dez, 1984.
- EVERS, T. **Identidade: a face oculta dos movimentos sociais**. São Paulo, CEBRAP, 1989.
- FALS BORDA, Orlando. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- FONSECA, M. T. Lousa da. **A extensão rural no Brasil**. São Paulo, Loyola, 1985.
- FRANTZ, Telmo Rudi. **A transformação social e o desenvolvimento da agricultura no RS**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1979.
- FREDERICO, C. **Consciência operária no Brasil**. São Paulo, Ática, 1978.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_ . **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

- FREITAG, Bárbara. **Educação, estado e sociedade.** São Paulo, Loyola, 1984.
- GADOTTI, M. **Educação e contra-educação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GEHLEN, I. **A luta pela terra no Sul a partir do caso dos colonos de Nonoai.** In: SANTOS, J. V. T. dos. **Revoluções camponesas na América Latina.** Campinas, Ícone, 1985.
- GIANOTTEN, V. & WITT, T. **Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa.** In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- GIANOTTI, J. A. **Origens da dialética do trabalho.** Porto Alegre, L&PM, 1985.
- GNACARINI, José C. & MOURA, M. **Estrutura agrária brasileira.** BIB - Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, EDUFRJ, (15) 1983.
- GOLDMANN, L. **Epistemologia e filosofia política.** Lisboa, Presença, 1984.
- GOOD, W. & HATT, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1972.
- GÖRGEN, S. **O massacre da fazenda Santa Elmira.** Rio de Janeiro, Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_ . **Uma foice longe da terra.** Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- GRZYBOWSKY, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro, Vozes/FASE, 1987.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

- HALL, S. **Notas sobre la desconstrucción del popular**. In: SAMUEL, R. **Historia popular y teoría socialista**. Barcelona, Ed. Crítica, 1984.
- HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.
- \_\_\_\_\_ . **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Teoría de los sentimientos**. Barcelona, Paidós, 1982.
- \_\_\_\_\_ . **Teoría de las necesidades em Marx**. Barcelona, Fontamara, 1983.
- HIRANO, S. (org.) . **Pesquisa social**. Barcelona, M&R, 1971.
- HOBBSBAWN, E. **Rebeldes primitivos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- HOBBSBAWN, E. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HUBNER, Agnes. **A colonização alemã do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Ed. Globo, 1970.
- HUIDOBRO, J. E. Garcia. **Educación, conciencia y sociedad**. Louvain, Univ. Cat. Louvain, 1979.
- IANNI, O. **Relações de produção e proletariado rural**. In: QUEDA, O. & SZMRECSANY, T. (org.) . **Vida rural e mudança social**. São Paulo, C&N, 1979.
- \_\_\_\_\_ . **Revoluções camponesas**. In: SANTOS, José V. T. dos. **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo, Ícone, 1985:15-45.
- KOSIK, L. **Dialética do conceito**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**. Porto Alegre, EDUFRGS, 1990.
- KULIKOV, J. **La organización socialista**. Barcelona, Paidós, 1970.

- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. **Sociologia geral**. São Paulo, Atlas, 1979.
- LOUREIRO, Maria R. G. In: **Parceria e capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo, Ícone, 1992.
- MAFFESSOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro, Rocco, s/d.
- MAKARENKO, S. **La organizacion socialista**. Barcelona, Paidós, 1979.
- MARKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo, Pioneira, 1975.
- \_\_\_\_\_ . **Não há terra para plantar nesse verão: o vôo das andorinhas; migrações temporárias no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_ . **Caminhada no chão da noite**. São Paulo, HUCITEC, 1989.
- \_\_\_\_\_ . **Os camponeses e a política no Brasil**. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- MARX, K. **O capital e a crítica da economia política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- MELIGA, L. & JANSON, M. C. **Encruzilhada Natalino**. Porto Alegre, Vozes, 1982.
- MENDONÇA, N. **O uso dos conceitos**. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- MENDRAS, H. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- MENEZES, Diatai. **Sobre a neutralidade das ciências**. *Revista Ciências Sociais*, Fortaleza, 9(1-2):15-40, Jan-Jun, 1978.

- MICELLI, S. **A força do sentido**. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas (introd.)**. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- NOSELLA, P. **Educação e método**. Ijuí, UNIJUÍ, 1981 (mimeog.).
- \_\_\_\_\_ . **Pesquisa em educação**. Ijuí, UNIJUÍ, 1983 (mimeog.).
- PAIVA, V. **Estado e educação popular**. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_ . **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_ . **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- PESAVENTO, Sandra J. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.
- QUEDA, O. **O papel da educação escolar e da assistência técnica**. In: **Vida rural e mudança social**. São Paulo, C&N, 1979.
- RIBEIRO, Maria Luísa. **História da educação brasileira**. São Paulo, Moraes, 1981.
- ROCKWELL, E. & EZPELLETA, J. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SAMUEL, R. **Historia popular y teoria socialista**. Barcelona, Ed. Crítica, 1984.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Os colonos do vinho**. São Paulo, HUCITEC, 1978.
- \_\_\_\_\_ . **A gestação da recusa**. São Paulo, Ícone, 1987.
- \_\_\_\_\_ . (org.). **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo, Ícone, 1985.

- SCHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKE, P. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo, Brasiliense, 1987.
- SCHÜTZ, P. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- SELLTIZ, C. et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo, EDUSP, 1981.
- SHANIN, T. **Camponeses e sociedades camponesas.** São Paulo, Zahar, 1986.
- SILVA, José Grazziano da. **Estrutura e produção de subsistência na agricultura brasileira.** 2ª ed., São Paulo, UNESP, 1982.
- SILVA E SILVA, Mª Ozanira. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo, Cortez, 1986.
- TAMBARA, E. **Modernização e crise na agricultura.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento regional desigual.** Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado, 1981.
- TELLES, V. da Silva. **Movimentos sociais - reflexões sobre a experiência dos anos 70.** In: SCHERER-WARREN, I. & KRISCHKE, P. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo, Brasiliense, 1987.
- THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo, Pólis, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa participante.** São Paulo, HUCITEC, 1985.
- VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato.** Rio de Janeiro, Difel, 1976.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_ et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1989.

- WANDERLEY, Maria N. **Mudanças e tensões no meio rural**. Recife, CONEPE, 1985.
- WERNECK SODRÉ, N. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo, Pioneira, 1976.
- \_\_\_\_\_ . **Fundamentos da revolução brasileira**. São Paulo, HUCITEC, 1981.
- \_\_\_\_\_ . **História da burguesia brasileira**. São Paulo, Pioneira, 1983.
- WOLF, Eric. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.



**Frantz de Macedo**  
**Editoração Eletrônica**  
**Fone: (051) 222-4665**