

LENDO TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA E SÃO BERNARDO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Erick Araujo¹
Paula Colares²

Resumo

O artigo apresenta leituras de dois romances, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, conectando-os aos problemas levantados pela Educação do Campo. Mostra-se pertinente tal articulação tendo em vista: o panorama histórico presente na obra de Lima Barreto, fazendo ver a produção da situação agrária no Brasil da Primeira República; os papéis que a educação e a escola apresentam em *São Bernardo*, por um lado, enquanto dispositivo de adestramento das pessoas que vivem e trabalham no campo, em acordo com a soberania do proprietário, por outro, enquanto meio de desestabilização de um estado de coisas que privilegia a propriedade em detrimento da existência dos povos do campo. O uso que se faz dos romances está em acordo com a perspectiva de que a literatura se apresenta, a um só tempo, como análise do estado de coisas e meio de intervenção no mesmo. Trata-se, aí, como diz Lima Barreto, de literatura militante.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Rural; Literatura.

1 Graduação em Pedagogia (UERJ), doutorado em Bioética e Saúde Coletiva (UFF). Doutorando em Metafísica (UnB). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8993-5456>. E-mail: ericklaraujo@gmail.com.

2 Graduação em Ciências Sociais (UFRJ), mestrado e doutorado em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ). Professora da Formação Básica Indígena e do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9276-4053>. E-mail: paulacolares@gmail.com.

READING *TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA* AND *SÃO BERNARDO* FROM THE COUNTRYSIDE EDUCATION

Abstract

The article presents interpretations of two novels, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, by Lima Barreto, and *São Bernardo*, by Graciliano Ramos. We try to connect them to the Countryside Education. Such articulation is pertinent in view of: the historical panorama presented in Lima Barreto's work, showing the production of the agrarian situation in Brazil of the First Republic; the roles that education and school play in *São Bernardo*. On the one hand, as a training device for the people who live and work in the rural area, in accordance with the owner's sovereignty. On the other, as a means of destabilizing a state of affairs, which privileges property over the existence of the peoples of the field. The use of novels is appropriate to the perspective that literature is at the same time an analysis of the state of affairs and an instrument of intervention in it. This is, as Lima Barreto says, a militant literature.

Keywords: Countryside Education; Rural Education; Literature.

Leyendo *Triste fim de Policarpo Quaresma* y *São Bernardo* desde la educación del campo

Resumen

El artículo presenta lecturas de dos novelas, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, y *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, relacionándolas con los problemas planteados por la Educación del Campo. Tal articulación es relevante en vista de: el panorama histórico presente en la obra de Lima Barreto, que muestra la producción de la situación agraria en el Brasil de la Primera República; los roles que la educación y la escuela juegan en *São Bernardo*, por un lado, como dispositivo de formación para las personas que viven y trabajan

en el campo, de acuerdo con la soberanía del propietario, por otro, como medio de desestabilización de un estado de cosas que privilegia la propiedad sobre la existencia de los pueblos rurales. El uso de las novelas está en línea con la perspectiva que la literatura se presenta, al mismo tiempo, como un análisis del estado de cosas y un medio de intervención en él. Esto es, como dice Lima Barreto, una literatura militante.

Palabras clave: Educación del Campo; Educación rural; Literatura.

Introdução

O objetivo deste artigo é traçar conexões entre dois romances brasileiros - *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos - com a educação do campo. A base para tal conexão é, por um lado, o panorama histórico traçado por Lima Barreto, uma vez que o autor faz ver o modo pelo qual se produz a situação agrária no Brasil, e, por outro, em Graciliano, que apresenta uma visão aproximada dos efeitos materiais e imateriais dessa situação, enfatizando o predomínio do regime da propriedade privada em detrimento das vidas. É pertinente dizer que, em ambos os romances, há problematização das relações no campo. Problematização é, neste contexto, o trabalho feito por meio das personagens de desenvolvimento das consequências de tais relações.

Tendo em vista a proposta de apresentar, por meio da ficção, testemunhos das condições humanas dispersas pelas realidades brasileiras, observa-se que tal problematização serve, a um só tempo, como crítica ao 'estado de coisas' e como tentativa de intervenção em tal estado. Intervenção,

pois o que Lima Barreto defende é uma literatura militante (BARRETO, 2017a). Para o autor, a literatura serve para ligar os seres humanos, fomentando a solidariedade, motor da transformação social, a partir do contato, abstrato mas não irreal, entre quem lê e as existências apresentadas pela literatura (BARRETO, 2017b). Nesse mesmo sentido que se fala de Graciliano Ramos: “no âmago de sua arte há um desejo intenso de testemunhar sobre [a humanidade]” (CANDIDO, 2006, p. 103).

A literatura é, desse modo, uma leitura do mundo, ou melhor, uma leitura, pronúncia e problematização do mundo (FREIRE, 2005). Por meio da ficção, como criada por Lima Barreto e Graciliano Ramos, é possível ver - e compreender - as entranhas da realidade, mesmo que esta esteja soterrada sob certas idealizações - a nação, em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, e a propriedade, em *São Bernardo*. Na verdade, o que se parece fazer é, por meio da ficção, apontar para ficções dominantes que não só dão forma a concretude, mas também tendem a condenar certas existências à irrealidade. Nesse sentido, as palavras acerca de um dos desafios para a escrita negra, especificamente afro-americana, servem também aqui: o “problema mais sério que o escritor negro enfrenta é [...] que durante muito tempo o *homem branco* tem lhe falado que sua versão da América, a versão negra da América e do mundo é uma fantasia vergonhosa”, ou seja, se diz que “tal América e que tal mundo não existem propriamente” (JONES, 2009, p. 187). Mas que se tenha atenção, pois tal problema não se restringe às pessoas negras e não brancas em geral (apesar de se saber o peso maior que sobre elas se encontra devido ao racismo estrutural), mas sim a todas as pessoas cujas “versões” não são compatíveis com a imagem hegemônica, ou idealização, do que seria a realidade. E, que se complementa, tais idealizações - chamadas de *manias* em *Triste fim* - soterram existências, cobrando um preço, inclusive, daqueles que se beneficiam de sua vigência, como se verá com o caso de Paulo Honório, protagonista de *São Bernardo*. Por isso dizer que tal literatura nasce, portanto, como crítica a um estado de coisas e, ao mesmo tempo, como meio de intervenção no mesmo.

Torna-se explícito um ponto de contato com a *práxis* da educação do campo, que nasce como crítica “à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Uma crítica que parte das “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça”. Ou seja, o que se encara, na literatura e na educação no campo, são as idealizações que soterram as realidades vividas. Enquanto a literatura faz uso da ficção para denotar o caráter ficcional dessas idealizações, apontando para a concretude das existências, fomentando, pela escrita/leitura, empatia e solidariedade; a educação do campo parte da concretude das existências explicitando seu caráter real, colocando em xeque a realidade forjada pelos ideais, fazendo emergir um plano comum a partir do qual diferentes lutas e modos de existir podem se conectar e, assim, fomentar a transformação do estado de coisas. Em ambos os casos, trata-se de aprender tanto a ler o mundo quanto a agir sobre ele. O que intentamos é ofertar uma certa leitura dos romances, leitura que se configura como pequena contribuição no fomento ao uso da literatura, a um só tempo, enquanto chave de inteligibilidade do estado de coisas e dos caminhos que são traçados em vista de mudá-lo, e, também, enquanto meio dialógico - como se pode dizer a partir do papel que Lima Barreto dá à literatura - e, portanto, ferramenta de intervenção no presente.

Triste fim de Policarpo Quaresma

Romance mais famoso de Lima Barreto, lançado primeiro em folhetins, em 1911, depois em livro, no ano de 1915, *Triste fim de Policarpo Quaresma* traz a já conhecida história de seu protagonista e as decepções que a constituem. Desde a tentativa de mudar a língua oficial brasileira, do português para uma da família linguística do tupi-guarani, que o leva ao hospício, até a tentativa de mudança administrativa que o leva a envolver-se nas batalhas associadas à Revolta da Armada - cuja emersão se dá no início da década de

1890 - depois à prisão e, por fim, a sua execução pelo Estado. Entre essas, há a decepção no campo: torna-se proprietário de um sítio, mas logo vê que todo o seu empenho é inútil, não consegue prosperar apesar de sua fé em uma suposta fertilidade inigualável do solo brasileiro (fé fruto de sua mania: o nacionalismo).

Durante o percurso de decepção, Policarpo “descobre” a realidade rural: “a situação geral que o cercava, aquela miséria da população campestre que nunca suspeitara, aquele abandono de terras à improdutividade, encaminhavam sua alma de patriota meditativo a preocupações angustiosas” (BARRETO, 1997, p. 102). O protagonista tenta, apenas por meio de suas reflexões, chegar a alguma resposta para suas angústias. Mas não consegue. Percorre um caminho, parece pertinente dizer, de culpabilização dos camponeses, pois se dá a entender que vê “não existir naquela gente humilde sentimento de solidariedade, de apoio mútuo. Não se associavam para coisa alguma e viviam separados, isolados, em famílias geralmente irregulares, sem sentir a necessidade de união para o trabalho da terra. Entretanto, tinham bem perto o exemplo dos portugueses que, unidos aos seis e mais, conseguiam em sociedade cultivar a arado roças de certa importância, lucrar e viver. Mesmo o velho costume do ‘moitirão’ já se havia apagado” (BARRETO, 1997, p. 102). Mas há uma certa guinada em sua reflexão. Um breve lampejo que poderia direcioná-lo a uma resposta mais adequada aos questionamentos em relação à situação do campo. Isso se dá no momento em que procura, ainda restrito a suas meditações, uma justificativa para a “importação”, por parte do governo, de “braços” para trabalhar, “sem se preocupar com os que já existiam” (BARRETO, 1997, p. 102). Entretanto, é apenas um lampejo. Policarpo não consegue respostas. Elas aparecem no romance em outro lugar. Quem as dá é Felizardo, um dos empregados do sítio de Quaresma.

Felizardo, em um diálogo com Olga, afilhada do proprietário, dá os motivos para a situação de miséria presente no campo. Situação que impressiona e surpreende Olga durante um passeio pela região. Impressiona “a

falta de cultivo, a pobreza das casas, o ar triste, abatido da gente pobre” (BARRETO, 1997, p. 97). Surpreende pois “[e]ducada na cidade, ela tinha dos roceiros ideia de que eram felizes, saudáveis e alegres” (BARRETO, 1997, p. 97). A partir de tal impressão e surpresa, Olga questiona Felizardo: “Você por que não planta para você?”. Logo tem a resposta: “‘Quá, sá dona!’ O que é que a gente come?”. Olga pensa ser algo simples: “O que plantar ou aquilo que a plantação der em dinheiro”. E é corrigida pelo homem: “‘Sá dona tá’ pensando uma coisa e a coisa é outra. Enquanto planta cresce, e então? ‘Quá, sá dona’, não é assim” (BARRETO, 1997, p. 98). E complementa: “Terra não é nossa... E *frumiga?*... Nós não tem ferramenta... isso é bom para italiano ou *alamão*, que governo dá tudo... governo não gosta de nós...” (BARRETO, 1997, p. 98). Com o fim do diálogo, Olga se distancia “querendo afastar do espírito aquele desacordo que o camarada indicara, mas não pôde”, mantém-se pensando, levantando questões, buscando entender o que Felizardo tentara ensinar: “a terra não era dele? Mas de quem era então, tanta terra abandonada que se encontrava por aí? Ela vira até fazendas fechadas, com as casas em ruínas... Por que esse acaparamento, esses latifúndios inúteis e improdutivos?” (BARRETO, 1997, p. 98).

Quem lê o romance começa a colher respostas. E novamente elas não vêm do protagonista. Se de um lado, há Felizardo, homem de pele “cor-de-cobre” (BARRETO, 1997, p. 91), de outro, há Anastácio, “que lhe servia [Policarpo] há trinta anos” (BARRETO, 1997, p. 27); “sempre vigoroso e trabalhador na sua forte velhice africana” (BARRETO, 1997, p. 154); portador de um “terno e vazio olhar de africano” (BARRETO, 1997, p. 94); “antigo escravo” (BARRETO, 1997, p. 101). Ambos trabalhando no sítio de Policarpo. Lima Barreto faz ver, assim, a produção da questão agrária no Brasil: os latifúndios inúteis e improdutivos herdados do regime escravista imperial; a política imigratória facilitando não só entrada, mas a permanência e a ascensão social e econômica de europeus, política essa que visava, sobretudo, uma europeização do Brasil pelo embranquecimento populacional; a constituição, portanto, voluntária da situação de pobreza que atinge grande parte da

população do campo, ressaltando as consequências para a população não-branca e, especificamente, para a afro-brasileira. Para não deixar dúvidas acerca da voluntariedade da produção de tal situação, Felizardo ainda mostra a Policarpo o modo de funcionamento da política local, quando ao ser perguntado pelo patrão acerca do lado que estaria na disputa política, responde: “Eu! Sei lá... Urubu pelado não se mete no meio dos coroados. Isso é bom pro *sinhô*”; “Eu sou como você, Felizardo”, replica Policarpo; “Quem me dera, meu *sinhô*. Inda *trasantonte* ouvi *dizê* que o patrão é amigo do *marechá*”. Mesmo afirmando que não é amigo de Marechal Floriano, logo se vê a precisão do comentário de Felizardo: o major é convidado para tomar um lado na disputa e, ao rejeitar o convite, passa a ser alvo de intimações e multas. E só agora, ao ver que se trata de vingança, Policarpo Quaresma começa a ver o mundo com mais nitidez: a “luz se lhe fez no pensamento... Aquela rede de leis, de posturas, de códigos e de preceitos, nas mãos desses regulotes, de tais caciques, se transformava em potro, em polé, em instrumento de suplícios para torturar os inimigos, oprimir as populações, crestar-lhes a iniciativa e a independência, abatendo-as e desmoralizando-as” (BARRETO, 1997, p. 108). Se, por um lado, Policarpo, como proprietário, torna-se um agente no campo político, mesmo sem intenção e sem seu consentimento, Felizardo faz ver que a política institucional se constitui, em grande medida, pela exclusão e impossibilidade de participação política do *povo* (PATTO, 1999; SCHWARCZ, STARLING, 2003). Ou seja, adiantando e recorrendo à ironia de Graciliano Ramos (2013), pode-se dizer que, da situação imperial à republicana, a política institucional mantém-se coisa de *cidadãos importantes*, restando às criaturas simples seguirem a ela indiferentes ou serem por ela empurradas.

O que Lima Barreto apresenta é, em suma, a constituição da estrutura político-fundiária brasileira. O autor, ao escrever nas primeiras décadas do século XX, durante e acerca da Primeira República, torna visível que o não estabelecimento de uma sociedade de transição na qual o Brasil pudesse se responsabilizar pela escravidão, a política de imigração e o jogo jurídico republicano estão em um *continuum* com “o instrumento colonial das sesmarias

- que dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território”, com a “Lei de Terras de 1850 - que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas”, *continuum* esse que denota que “a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro (ALENTEJANO, 2012, p. 355) - marca que funciona, também, como: limitação/bloqueio do acesso à terra para a população negra (RIBEIRO, 2020); legitimação/impulsionamento da expulsão da população indígena de suas terras. Assim, pode-se usar *Triste fim* enquanto um meio de se ver a constituição do estado de coisas ao qual a Educação do campo responde. Resposta a ser conhecida e trabalhada a partir de *São Bernardo*, dado o papel da educação e da escola no romance.

São Bernardo

Paulo Honório, protagonista e narrador de *São Bernardo*, segundo livro de Graciliano Ramos, publicado em 1934, recebe em sua fazenda o governador de Alagoas. A propriedade e sua produção agradam ao político. Aos elogios adiciona uma pergunta: onde fica a escola? Paulo responde que não ficava em parte nenhuma. Durante o almoço, o governador retoma o assunto. “Tive vontade de dar uns apartes, mas contive-me”, faz saber o narrador, e complementa: “Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos” (RAMOS, 1996, p.42). A visita prossegue. O proprietário mostra ao governador a serraria, o descaroçador e o estábulo. Dá explicações sobre o funcionamento do maquinário e, enquanto o faz, coloca-se a pensar: “supus que a escola poderia trazer a benevolência do governador para certos favores que eu tencionava solicitar” (RAMOS, 1996, p. 42-3). De tal reflexão enuncia seu comprometimento ao governador: “Pois sim senhor. Quando V. excia. Vier aqui outra vez, encontrará essa gente aprendendo cartilha” (RAMOS, 1996, p. 43).

Não há necessidade de se falar que a instituição da escola não é efeito da benevolência do patrão. O narrador mesmo faz saber: a escola é um capital (RAMOS, 1996, p. 43). Sua atitude em relação à instituição de um estabelecimento educacional em sua propriedade ilustra seu modo de se relacionar com o mundo, modo caracterizado como um “utilitarismo estreito” (CANDIDO, 2006, p. 34). Utilitarismo, cabe dizer, que “sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras” (ARROYO, 1999, p. 17). Além disso, nessa etapa de *São Bernardo*, já se conhece Paulo Honório. Já são familiares os meios que empreendeu para a conquista da fazenda São Bernardo: uma violência capilarizada no cotidiano, a manipulação do antigo proprietário e a invasão de terras vizinhas. Meios que são frutos de uma força, um sentimento do qual Paulo Honório é mera modalidade: “o sentimento de propriedade” (CANDIDO, 2006, p. 32). Não se lida com “simples instinto de posse”, mas com uma “disposição total do espírito” (CANDIDO, 2006, p. 39), que rege, assim, a quase totalidade de suas relações com o mundo, que passa à propriedade latente. Algo que necessariamente marcará a perspectiva do narrador em relação às pessoas que giram ao seu redor: “Bichos. As criaturas que me serviram durante anos eram bichos. Havia bichos domésticos [...], bichos do mato [...] e muitos bichos para o serviço do campo, bois mansos [...]. E os bezerrinhos mais taludos soletravam a cartilha e aprendiam de cor os mandamentos da lei de Deus” (RAMOS, 1996, p. 185). Trata-se de uma desumanização generalizada. E a escola, segundo o proprietário, poderia estar de acordo com tal perspectiva desumanizante. É ilustrativo, nesse sentido, o momento no qual Paulo espanca um funcionário e é questionado por sua esposa, ao que ele responde que tal “tipo” de gente só faz o que se manda e bater é um modo de fazer aprenderem. Seria uma escola, mas uma escola voltada ao adestramento - não é por acaso que se fala em bichos, e não em autômatos. Em suma, trata-se de uma escola que opera na manutenção do estado de coisas vigente. Em suma, uma escola - formal, concreta e idealmente - do patrão.

Sabe-se que a figura do patrão marca a trajetória das populações do campo. “No espaço rural, a escola sempre se localizou na propriedade de alguém, que tem nome e sobrenome, [que] está presente no cotidiano. Sua posse sempre foi visível” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 78). Trata-se de uma educação “a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação” (SANTOS, 2017, p. 213). Tal é sua função e prioridade, “em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo” (SANTOS, 2017, p. 213). Pode-se dizer que se forja um mundo a partir da propriedade e de sua defesa, destituindo de legitimidade e sentido grande parte das existências humanas. Ou seja, desde uma idealização - a propriedade - deslocam-se vidas concretas para as margens da própria humanidade, e da própria realidade. Mas que se explique melhor tal ponto.

A propriedade é definida por John Locke (1982) como uma extensão do corpo de quem sobre ela trabalhou, retirando-a assim do mundo comum, fazendo-a algo *próprio*. Cabe ressaltar que Locke parte de uma abstração acerca de um estado de natureza, no qual haveria liberdade plena aos seres humanos. Liberdade esta que acarretaria uma generalização do poder soberano. De tal generalização que emergiria a necessidade do Estado enquanto dispositivo que, desde a cessão dos poderes soberanos individuais, garantiria a segurança de seus, agora, cidadãos e de suas propriedades. O indivíduo abriria mão de seu poder e de sua liberdade plena para assegurar sua vida, suas propriedades e a possibilidade de incorporação pelo trabalho. Entretanto, se disse que se parte de uma abstração - um certo estado de natureza - para justificar o presente, o estado de coisas - o Estado Civil. Talvez o ponto principal seja que se perde de vista esse salto. Com tal perda, a abstração passa a ser tomada como realidade brutal - havia um certo estado no qual todos estavam sujeitos ao poder soberano de qualquer um. Em oposição a essa realidade, o presente se configura como ideal. Há uma idealização do presente, o que gera uma barreira de proteção: as críticas ao presente seriam infundadas, irrealis, ou seriam odes à “selvageria” que o antecedia. E nesse sentido a propriedade tem papel fundamental. Pois em relação a esse elemento também

há um salto que se torna invisível: o mundo estaria disponível *a todos* para apropriação por meio do *corpo individual*, ou seja, pelo trabalho, mas o que passa a ser próprio estaria sob permanente ameaça. O Estado garantiria a possibilidade de apropriação *a todos*, barrando as ameaças, dado seu monopólio sobre a força. Idealiza-se um presente no qual o mundo estaria disponível *a todos* pelo trabalho, disposição essa que asseguraria a legitimidade da propriedade enquanto resultado do trabalho. No entanto, dispositivos como, por exemplo, a escravidão, a herança, o monopólio dos meios de produção, o rentismo e a financeirização desvinculam a propriedade do trabalho, mas este ainda é apresentado como legitimador daquela. Nova barreira: a crítica à propriedade seria uma crítica ao trabalho, ou mais, uma ode à incivilidade, poder-se-ia dizer mesmo à irrealidade, tendo em vista que a partir da idealização do presente, o modo como as coisas estão e se dão é apresentado como única possibilidade de existência. Daí, dessa breve digressão, afirma-se que desde uma idealização deslocam-se vidas concretas para as margens da própria humanidade, pois seriam como chamados a um estado de selvageria, algo que seria a um só tempo indesejável e irrealizável, já que se viveria em um estado ideal.

Pode-se dizer, portanto, que a escola, em acordo com tal idealização, configura-se como um dos dispositivos de manutenção do estado de coisas. Por isso não só ser possível, mas ser mais adequado afirmar que se trata de uma escola do patrão. Tal proposição patronal passou a ser conhecida como educação rural, mera aplicação de certa formação educacional no campo, visando a melhor adaptação do educando ao trabalho rural sob o patronato. Em outras palavras, “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nelas vivem”, e já no momento do aparecimento formal dos debates ao seu redor, em 1923, no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, se “tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura” (FERNANDES, MOLINA, 2004 p. 37). O rural aparece “somente como

espaço de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p.29), ou, em si mesmo, como mera propriedade a ser manejada enquanto objeto de especulação. Há, assim, por um lado, uma desvitalização do campo e, por outro, uma desumanização de seus habitantes. Pois trata-se de extirpar os elos existenciais, ou seja, territoriais, entre o campo e seus habitantes.

Presente-se, em *São Bernardo*, algo diferente desta proposição patronal. Pois, parece pertinente dizer que uma educação diferente, algo como um meio de transformação do presente, passa a assombrar o proprietário Paulo Honório. Casa-se com uma professora, Madalena, de grande inteligência e empatia em relação aos trabalhadores e trabalhadoras da fazenda. Tais características fazem o protagonista se consumir pela sensação de perda de controle, de um lado, de sua esposa, daí o ciúme, e, de outro, dos seus funcionários. A figura de Padilha - então professor da escola da fazenda, simpaticista de ideias progressistas e principal interlocutor de Madalena - aparece como figura sobre a qual convergem esses dois vetores da perda de controle do proprietário da fazenda. Em parte, daí vem o ódio de Paulo por ele. De certa maneira, pode-se dizer que as coisas saírem do controle do proprietário é efeito da educação enquanto meio de constituição de autonomia, diferente do processo de adestramento privilegiado pelo protagonista. A educação, representada por Madalena e Padilha, passa a desestabilizar a desumanização. E mais do que pressentir algo diferente da educação rural, pode-se afirmar que o romance, ao fazer ver tal processo de desestabilização, aponta para um dos objetivos da educação do campo: dar fim à desumanização generalizada que marca a relação entre patrão e trabalhadores(as) do campo.

Há motivos para dizer que se trata aí de apenas um dos objetivos. A educação do campo não se restringe à escola. De modo mais pormenorizado: a educação do campo “não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia”, pois ela “é um movimento real de combate ao ‘estado de coisa’: movimento prático [...] que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de

educação, de política de educação, de projetos de campo e de país”, concepções essas “que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas”, em suma: “a educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p. 40).

E, aqui, algo em *São Bernardo* se destaca: Paulo Honório, ao contar sua história, faz saber que também foi trabalhador do campo, e, enquanto tal, foi explorado, mesmo, desumanizado. E, para ele, o único caminho de superação de tal situação é a ascensão pelo capital. Seu ideal é, portanto, ser proprietário. E não haveria obstáculos éticos na concretização de sua ascensão. E ela - assim como a mera manutenção em níveis mais altos da hierarquia social e econômica - cobra um preço a quem a percorre. O que Graciliano Ramos faz, ao traçar a história de Paulo Honório, é tornar visível o desenvolvimento de uma política - social, educacional e agrária - de miséria existencial. Tal ponto se destaca por explicitar a redução drástica do horizonte de possibilidades: a solução para a situação de exploração do trabalhador rural é individual e se concretiza pela mudança de polo - de mão de obra explorada para explorador da mão de obra. A educação do campo, por sua vez, configura-se como uma ampliação do horizonte de possibilidades, e isso já desde seu ponto de partida - os “protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p. 41) - passando por uma outra política agrária - baseada na desapropriação dos grandes latifúndios e distribuição da terra, garantindo-a a todas “as famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro” (STEDILE, 2012, p. 666) - a qual uma educação está, necessariamente, vinculada - “o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado” (CALDART, 2009, p. 41), mas que se apresenta como horizonte de um

processo. Daí poder dizer que, pelo movimento por uma educação do campo, mas também por diferentes movimentos sociais (GOMES, 2020) que vão de encontro à desumanização do estado de coisas atual, “vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto” (ARROYO, 1999, p. 10).

Conclusões

O presente artigo teve a intenção de apresentar certo uso de dois romances: *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Fala-se em *uso* dos romances a partir da perspectiva de Lima Barreto acerca de uma literatura militante: ela tem, ao mesmo tempo, um “escopo sociológico” (BARRETO, 2017a, p. 129) - pretende-se uma análise dos modos segundo os quais a sociedade funciona - e um escopo sociopolítico - objetiva agir sobre tais modos, tendo em vista o destino da obra de arte de “revelar umas almas às outras, de restabelecer entre elas uma ligação necessária ao mútuo entendimento” (BARRETO, 2017a, p. 129). Em tal perspectiva, há um destino, uma finalidade, para os romances, que só pode ser atingido pelo seu uso, isto é, pelo trabalho de leitura, interpretação, discussão, de conexão a outras obras e, sobretudo, de ligação à vida. Uso adequado à literatura que se pretende parte de um outro projeto de vida. Portanto, nada mais pertinente do que sua articulação à Educação do Campo, não só uma proposta educacional mais pertinente à existência camponesa no Brasil, mas um projeto popular por *outro* campo, *outro* país, *outro* mundo que se constitui desde a luta pela terra.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 355-60.

ANTUNER-ROCHA, Maria Isabel. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 8-26.

BARRETO, Lima. Literatura militante. *In: RESENDE, Beatriz (org.). Impressões de leitura e outros textos críticos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017a. p.128-131.

BARRETO, Lima. O destino da literatura. *In: RESENDE, Beatriz (org.). Impressões de leitura e outros textos críticos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017b. p.265-282.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Klick; O Globo, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Rev. Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia. Meire Azevedo de (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Teias*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-71, jul./set. 2020.

JONES, LeRoi. *Home: social essays by LeRoi Jones (Amiri Baraka)*. New York: Akashic, 2009.

LOCKE John. *Due trattati sul governo e altri scritti politici*. Torino: Unione Tipografica Editrice Torinese, 1982.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-98, jan./abr. 1999.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RAMOS, Graciliano. Pequena história da República. In: RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RIBEIRO, Anna Lyvia Roberto Custódio. *Racismo estrutural e aquisição da propriedade*. Uma ilustração na cidade de São Paulo. São Paulo: Contracorrente, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. Brasil República. *Revista USP*, São Paulo, n. 59, p. 6-8, set./nov. 2003.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.659-68.