



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALICE NAYARA DA SILVA MIRANDA
CAROLAYNE DE LIMA SANTOS

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA OBRA LITERÁRIA "SÃO
BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS**

Maceió
2024

ALICE NAYARA DA SILVA MIRANDA
CAROLAYNE DE LIMA SANTOS

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA OBRA LITERÁRIA "SÃO
BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS**

Trabalho apresentado ao Colegiado do
Curso de Pedagogia do Centro de
Educação da Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial para
obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria
Vergne de Moraes Oliveira

Maceió
2024

ALICE NAYARA DA SILVA MIRANDA
CAROLAYNE DE LIMA SANTOS

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA OBRA LITERÁRIA "SÃO
BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04/12/2024.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA VERGNE DE MORAIS OLIVEIRA
Data: 20/05/2025 01:05:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 SILVANA PAULINA DE SOUZA
Data: 27/05/2025 20:16:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 JOSE RAILDO VICENTE FERREIRA
Data: 20/05/2025 08:06:33-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Esp. José Raildo Vicente Ferreira (SEDUC - AL)

3º. Membro

"A verdade é que nunca soube quais foram os meus atos bons e quais foram os maus. Fiz coisas boas que me trouxeram prejuízo; fiz coisas ruins que deram lucro."

(Graciliano Ramo

A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA OBRA LITERÁRIA "SÃO BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS

Alice Nayara da Silva Miranda (UFAL)
alice.miranda@cedu.ufal.br

Carolayne De Lima Santos (UFAL)
carolayne.santos@cedu.ufal.br

Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (UFAL)
ana.oliveira@cedu.ufal.br

RESUMO:

Este artigo tem a intenção de contribuir para a representação da Educação do Campo, em conjunto com a obra literária São Bernardo, de Graciliano Ramos. O texto inicia com o relato do surgimento da expressão “educação do campo” e discorre sobre as leis pertinentes a essa importante modalidade de educação, explicando quem é a população rural e seu perfil socioeconômico, demonstrando que há uma grande desigualdade entre os meios rural e urbano. O artigo contém reflexões teórico-conceituais preliminares sobre educação do campo, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, com a proposta dos estudos de textos impressos, nos quais são buscadas as informações necessárias para avançar na compreensão sobre a educação do campo. Essa modalidade de Educação visa incluir camponeses, quilombolas, indígenas e pessoas vinculadas ao trabalho no meio rural como parte da população do campo. A educação do campo também é uma prática social pautada na luta dos trabalhadores rurais; assim, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil dessas pessoas. Porém, a realidade é que, no âmbito das políticas públicas para a educação do campo, existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente enfrentados e resolvidos. Na obra São Bernardo, o autor narra o descaso do protagonista Paulo Honório com a educação formal, a qual não vê utilidade alguma, considerando desnecessária a existência de uma escola em sua fazenda. No entanto, essa escola é construída com o objetivo de produzir alguns indivíduos capazes de obter o título de eleitor. Apesar de a ideia de escola, na época em que o romance foi escrito e publicado, passar por alguns contratempores, nota-se que há um conflito de concepções sobre a função da escola na sociedade. Embora o livro tenha sido escrito em meados de 1930, ele descreve como a educação no meio rural era tida como desnecessária. No entanto, quando se trata de barganhas políticas, a educação se torna necessária.

Palavras-chave: Educação do Campo. Graciliano Ramos. São Bernardo

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa contribuir para o estudo e a análise da educação do campo na obra literária São Bernardo, tendo em vista a relevância dessa modalidade educacional. O interesse em investigar o tema surgiu a partir do estudo da disciplina eletiva “Educação do Campo” no Curso de Pedagogia da UFAL. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, com ênfase na análise de textos impressos, a partir dos quais são buscadas informações essenciais para avançar na

compreensão do tema e desenvolver reflexões teórico-conceituais preliminares sobre a Educação do Campo.

Caldart (2012, p. 259) informa que “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações”.

Machado (2018, p. 43) descreve que “a obra literária São Bernardo, de Graciliano Ramos, romance ambientado em uma fazenda da zona rural brasileira, nos anos de 1930, pinta um painel da conjuntura político-social da época”. O autor informa que a trama de São Bernardo faz aparecer também questões de resistência à mudança e ao desenvolvimento social baseado na educação.

Machado (2018, p. 47) diz que, para “o espírito pragmático de Paulo Honório, a escola era uma desnecessidade. Na verdade, as pessoas nas condições precárias em que viviam tornavam-se mais fáceis de dominar”. O romance de São Bernardo é um mero exemplo de como a educação do campo era tida como desnecessária.

A educação do campo no Brasil, como prática social, é um processo de constituição histórica, ou seja, continua sendo construída por meio de políticas públicas. Santos (2017, p. 213) cita que “no âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos”.

Oliveira *et al* (2020, p. 75) descreve que a elaboração ou construção da Educação do Campo, tem três momentos fundamentais: A organização do Setor de Educação do MST, na década de 80; O I Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária/ENERA, em 1997; A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998.

Esses três encontros fazem parte do processo de constituição histórica, a qual a educação do campo foi se constituindo como prática social, apesar de que a luta por melhorias nessa modalidade de educação ainda precisa enfrentar vários desafios pertinentes ao avanço de políticas públicas voltadas à educação do campo.

Oliveira *et al* (2020, p. 80) informa que um marco importante para a Educação do Campo no Brasil foi “a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96 que, em seu artigo 28, abriu possibilidades de construção de uma educação no/do campo, estimulando a organização”.

Santos (2017, p. 211) descreve que “o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto

de partida para uma série de reflexões sociais”. Santos (2017, p. 212) informa que “romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo, a mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura”. O autor ainda informa que a educação do campo tem sido:

Historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. (Santos, 2017, p. 212).

A educação do campo vai além de uma simples área geográfica, sendo um espaço de lutas e reflexões sociais, mas com políticas públicas e currículos sem uma abordagem específica, ela deixa de proporcionar uma educação com particularidades e demandas do campo. Contribuindo para um ensino que não valoriza as identidades e realidades locais.

Para tanto, o artigo foi estruturado em quatro tópicos, o primeiro discorre sobre a educação do campo, descrevendo brevemente sobre o termo “Educação do Campo”, esclarecendo como se constituiu essa modalidade de educação e os problemas referentes à educação do campo. O segundo tópico informa as Leis pertinentes à educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001. O terceiro tópico discorre sobre o Perfil Socioeconômico da População Rural, explicando que a população do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais. E por fim o tópico “O Livro São Bernardo”, de 1934, do escritor Graciliano Ramos, nesta obra a narrativa é ambientada numa fazenda do interior de Alagoas, o qual oferece um painel das forças culturais e educacionais em tensão nos anos de 1930 e assim o faz pela composição das personagens, Paulo Honório, Padilha e Madalena.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caldart (2012, p. 259) relata que o surgimento da expressão “educação do campo” é datado, era conhecida como Educação Básica do Campo, porém, depois

da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia em julho de 1998, passou a ser chamada Educação do Campo. A autora informa que agora utilizar-se a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, “com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho”.

Quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. (Caldart, 2012, p. 260)

A autora ressalta que a educação do campo abrange tanto os camponeses como os quilombolas, indígenas ou pessoas vinculadas ao trabalho no meio rural. Ou seja, a educação do campo é voltada para um certo conjunto de pessoas específicas.

Caldart (2012, p. 263) informa que a educação do campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar o que seu nome expressa:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (Caldart, 2012, p. 263)

A autora explica que a educação do campo é uma prática social pautada na luta dos trabalhadores do campo para reivindicar seus direitos como cidadãos a uma educação, garantida pela Constituição de 1988.

Henriques *et al* (2017, p. 16) informa que a Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque garantiu os direitos sociais e políticos à sociedade brasileira, “dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar”. O autor esclarece que “no bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias”.

Henriques *et al* (2017, p. 13) diz que “para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum”. O autor cita que “é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças em relação à educação do campo, para então reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade”. Ou seja, desconstruir a visão na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, onde a educação segue o mesmo caminho do atraso comparado à educação urbana.

Henriques *et al* (2017, p. 17) informa que a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como:

o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos. (Henriques *et al*, 2017, p. 13)

O autor argumenta que o transporte escolar, ao invés de proporcionar a melhora na educação do campo, acarretou mobilização dos alunos do campo para o meio urbano em veículos inadequados. Pode-se dizer que manter o transporte escolar é mais rentável que manter a Escola no campo.

Santos (2017, p. 213) indica que “no âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos”. A autora informa a seguir:

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (Santos, 2017, p. 213)

Os problemas referentes à educação do campo perpassam por fechamentos das escolas, precariedade dos transportes escolares, poucas ofertas de matrícula e baixa densidade da população. E por fim, Santos (2017, p. 212) diz que “a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória”.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Henriques *et al* (2007, p. 17) relata que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo, pois:

(...) contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (Henriques *et al*, 2007, p. 17)

O autor destaca que essas reivindicações — como a formação específica de docentes, a flexibilização da organização escolar e a contextualização dos conteúdos — são elementos centrais e permanentes nas discussões sobre a educação do campo.

O autor argumenta que a LDB de 1971, contribuiu para o fortalecimento da educação do campo, ao reconhecer a necessidade de conhecimentos básicos para o desenvolvimento da produção agrícola.

Henriques *et al* (2007, p. 16) informa que a LDB de 1996 reconhece, em seus artigos 30, 23, 27 e 61:

a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos

conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (Henriques *et al*, 2007, p. 16)

A criação da LDB de 1996, é um grande marco para a educação brasileira, não somente para a educação básica, mas para todas as modalidades, incluindo a educação do campo.

Henriques *et al* (2007, p. 17) alega que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo porque:

contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (Henriques *et al*, 2007, p. 17)

O autor informa que reconhecer que a educação do campo precisa ser diferenciada, ter conteúdos pertinentes às peculiaridades locais, práticas pedagógicas contextualizadas é de suma importância para uma educação de boa qualidade.

Santos *et al* (2020, p. 134) informa que na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no Art. 6º, o seguinte:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Santos *et al*, 2020, p. 134).

Conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no Art. 6º, é dever do Poder Público proporcionar a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Médio Técnico nas comunidades rurais.

A seguir, Santos *et al* (2020, p. 134) informa que, segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, a educação do campo deve preservar a sua identidade e definir questões pertinentes à própria realidade:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Santos *et al*, 2020, p. 134)

A educação do campo tem sua própria identidade, e tende a manter vinculação com a realidade cotidiana dos saberes dos estudantes. Santos (2017, p. 211) cita que o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) foi fundamental para promover melhorias na vida do coletivo rural, em especial, sua contribuição na formação de professores para o campo”. E por fim, Santos (2017, p. 211) adverte que “mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais voltadas para a educação do campo, a realidade das escolas para a população rural continua muito precária”.

4. PERFIL SOCIOECONÔMICO DA POPULAÇÃO DO CAMPO

Santos (2017, p. 211) comenta que “o homem e a mulher do campo, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos”. Pensar na educação do campo é ter em mente que a população rural é diferenciada da população urbana.

Henriques *et al* (2007, p. 19) alega que, em relação ao perfil socioeconômico da população rural, é grande a desigualdade existente entre as zonas rural e urbana e entre as grandes regiões. O autor informa que há uma vulnerabilidade da

população do campo, “decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, no qual se reflete nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar”.

Henriques *et al* (2007, p. 18) expõe que a educação do campo tem professores os quais:

Enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade. (Henriques *et al*, 2007, p. 18)

Segundo o autor, não somente os estudantes são afetados com a baixa qualidade da educação do campo, mas também os professores são afetados com as dificuldades relativas à locomoção e sobrecarga e os baixos salários.

Henriques *et al* (2007, p. 28) diz o seguinte sobre o perfil socioeconômico da população do campo:

A desigualdade entre os níveis de escolaridade dos indivíduos que vivem no campo e os que vivem nas cidades está claramente demonstrada nas pesquisas populacionais e educacionais. Em todos os indicadores sociais e educacionais as populações do campo estão em desvantagem, sejam eles relativos à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais de educação ou à infra-estrutura física das escolas. (Henriques *et al*, 2007, p. 28)

Segundo o autor, a desigualdade na educação do campo acarreta desvantagens, tanto na quantidade de matrícula ofertada, como também no desempenho dos alunos na Escola, na infraestrutura e na formação dos professores.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 10) expõem o seguinte sobre a política educacional brasileira:

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às

questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 10)

Arroyo e Fernandes (1999, p. 10) explicam que a política educacional brasileira, além de ignorar a escola do campo, tende a levar as crianças e jovens para a cidade, em uma educação escolar que não proporciona questões pertinentes à cultura do campo.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 10) informam que a “política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano”. Os autores explicam o seguinte sobre a visão que se tem dos camponeses:

Pressupõem essa população como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Criaram, dessa forma, uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é o moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 46)

A visão que se criou da população do campo, além de ser a parte, ou seja, inferior, atrasada e dependente, é um pressuposto que não tende a beneficiar em nada o meio rural, muito menos a educação do campo.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 47) “a combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte”. Os autores informam o seguinte:

Na realidade se relacionam, se interagem em dependências recíprocas. A subordinação do camponês ao urbano é de fato constituída pelas relações políticas, construídas pela concepção analisada. Essa subjugação é denominada descaradamente como integração, em que os camponeses são dependentes nas formas política, econômica e tecnológica. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 47)

O pressuposto que se tem de que o campo e a cidade são mundos à parte é, na verdade, uma subordinação constituída por relações políticas. Segundo Arroyo e Fernandes, o campo e a cidade se relacionam de forma recíproca.

Enfim, Arroyo e Fernandes (1999, p. 59) argumentam que é possível mudar os pressupostos criados em torno da educação do campo, mudando a forma de ver e pensar a escola no meio rural.

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 59)

A realidade de milhões de camponeses é um círculo vicioso: sair do campo para estudar e estudar para sair do campo. Indicando uma percepção de que, para estudar e ter uma vida melhor, é necessário abandonar o campo, o que implica na perda do vínculo com a vida rural e negação da própria identidade. No qual, os transportes escolares, tanto para escolas na cidade quanto para faculdades e cursos técnicos fora do campo, perpetua esse círculo vicioso.

Paulo Honório, personagem do livro *São Bernardo*, também teve essa percepção de utilizar os estudos para ascensão social, visto que, assim que aprendeu a leitura, obteve o título de eleitor, pois, naquela época, para conseguir o título de eleitor, era necessário ser alfabetizado. Com isso, conseguiu emprestado cem mil-réis de um agiota e chefe político.

5. O LIVRO "SÃO BERNARDO"

A obra literária "*São Bernardo*", escrita por Graciliano Ramos, foi publicada em 1934. Sendo narrada em primeira pessoa, o romance se desenvolve em dois planos diferentes: o plano do narrador, Paulo Honório, e o plano do personagem, Paulo Honório. O personagem Paulo Honório, de origem humilde, não mediu esforços para conseguir sua ascensão social; aprendeu a ler na cadeia.

Então o delegado de polícia me prendeu, levei uma surra de cipó de boi, tomei cabacinho e estive de molho, pubo, três anos, nove meses e quinze dias na cadeia, onde aprendi leitura com o Joaquim sapateiro, que tinha uma bíblia miúda, dos protestantes. (Ramos, 1980, p. 11)

Segundo Carvalho (2023, p. 551), "Paulo Honório é exemplo para uma educação informal? O fato de não ter frequentado escola enquanto instituição e ter aprendido com a escola da vida, é suficiente para ele defender a inutilidade da escola". No entanto, Paulo Honório estudou aritmética com o intuito de não ser roubado.

O personagem Paulo Honório dono da Fazenda São Bernardo descreve a visita do Governador as suas terras da seguinte forma:

O governador gostou do pomar, das galinhas Orpington, do algodão e da mamona, achou conveniente o gado limosino, pediu-me fotografias e perguntou onde ficava a escola. Respondi que não ficava em parte nenhuma. No almoço, que teve champanhe, o dr. Magalhães gemeu um discurso. S. ex.^a. tornou a falar na escola. Tive vontade de dar uns apartes, mas contive-me. Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos? (Ramos, 1980, p. 43)

De repente supus que a escola poderia trazer a benevolência do governador para certos favores que eu tencionava solicitar. — Pois sim senhor. Quando v. ex.^a. vier aqui outra vez, encontrará essa gente aprendendo cartilha. O governador se contentaria se a escola produzisse alguns indivíduos capazes de tirar o título de eleitor. (Ramos, 1980, p. 44)

O governador ficaria satisfeito se a escola formasse alguns indivíduos capazes de obter o título de eleitor. Carvalho (2023, p. 551) discorre o seguinte: Paulo Honório “sabe que sua praticidade precisa de apoio e, por essa razão, conhece os caminhos das barganhas. Assim, mesmo querendo ir contra a ideia do governador, cala-se e depois executa”.

Carvalho (2023, p. 553) informa que o desinteresse de Paulo Honório pela educação formal é abordado em diversas situações. Por exemplo, em diálogo com Gondim, discutindo sobre “utilidade”, ele diz: “Mas biblioteca num lugar como este! Para quê? Para o Nogueira ler um romance de mês em mês. Uma literatura desgraçada...” (Ramos, 1980, p. 91).

A utilidade da escola rural para Paulo Honório é que a educação do campo não necessariamente precisa ser direcionada a atender as especificidades dos camponeses; ou seja, leitura e contas são suficientes. O seguinte trecho do livro afirma: “Está claro que se poderia arranjar uma boa escola rural, com ensino razoável de agricultura e pecuária. Mas onde vou encontrar técnicos? E que dinheirão! Por enquanto é apenas um bocado de leitura, escrita e conta” (Ramos, 1980, p. 48).

Paulo Honório reforça o pensamento de que basta apenas leitura e contas na escola ao ouvir uma conversa entre Casimiro e Padilha, no qual Casimiro expõe sua perspectiva de que tudo tem um proprietário e Padilha responde dizendo que

trabalhamos até a morte para enriquecer os outros, uma fala crítica à desigualdade social e à exploração do trabalho, em que pessoas pobres dedicam sua vida a beneficiar os mais ricos. Paulo Honório fica irritado com as palavras de Padilha e responde de forma agressiva, questionando "em que ele trabalha" e chamando-o de "parasita", "preguiçoso" e "lambaio". O trecho abaixo retrata o fim dessa discussão:

— Não é nada não, seu Paulo, defendeu-se Padilha, trêmulo. Estava aqui desenvolvendo umas teorias aos rapazes. Atirei uma porção de desaforos aos dois, mandei que arrumassem a trouxa, fossem para a casa do diabo. — Em minha terra não, acabei já rouco. Puxem! Das cancelas para dentro ninguém mija fora do caco. Peguem as suas burundangas e danem-se. Com um professor assim, estou bonito. Dou por visto o que este sem-vergonha ensina aos alunos. Mais tarde, porém, cheio de embromações e lamúrias, Padilha jurou por todos os santos que a escola funcionava normalmente e fazia cortar coração deixar tantas crianças sem o pão do saber. Quanto às teorias, aquilo era só para matar tempo e empulhar o Casimiro. (Ramos, 1980, p. 60)

Arroyo e Fernandes (1999, p. 59) defendem que a educação do campo seja voltada para as necessidades educacionais, não somente um “bocado de leitura, escrita e conta”. os autores afirmam o seguinte:

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 10)

A seguir, um trecho do livro São Bernardo: Paulo Honório aceita comprar materiais de ensino para a escola, porém, quando vê a encomenda, fica enfurecido por ter gasto dinheiro para que os filhos dos trabalhadores possam estudar. Para Paulo Honório, não há necessidade de gastos com a educação, já que aprendeu a ler com a Bíblia, carta de ABC e em almanaques.

Foi à escola, criticou o método de ensino do Padilha e entrou a amolar-me reclamando um globo, mapas, outros arreios que não menciono porque não quero tomar o incômodo de examinar ali o arquivo. Um dia, distraidamente, ordenei a encomenda. Quando a fatura chegou, tremi. Um buraco: seis contos de réis. Seis contos de folhetos, cartões e pedacinhos de tábua para os filhos dos trabalhadores. Calculem. Uma dinheirama tão grande gasta por um homem que aprendeu leitura na cadeia, em carta de ABC, em almanaques, numa bíblia de capa preta, dos bodes. Mas contive-me.

Contive-me porque tinha feito tenção de evitar dissidências com minha mulher e porque imaginei mostrar aquelas complicações ao governador quando ele aparecesse aqui. Em todo o caso era despesa supérflua. (Ramos, 1980, p.107)

Carvalho (2023, p. 546) descreve o seguinte sobre o livro *São Bernardo*:

Note-se que o conflito de concepções materializado em *São Bernardo* acerca da função da escola na sociedade (de forma simplificada posso pensar em termos de capital versus emancipação) é questão a ser trabalhada. Para que serve a escola na sociedade capitalista? Os proprietários permitirão que os trabalhadores se emancipem por meio da educação oferecida, gerida e controlada pelo capital? É possível emancipar-se na escola de Paulo Honório? (Carvalho, 2023, p. 546)

Observa a desvalorização da profissão docente e a sua manutenção no livro *São Bernardo* da seguinte maneira:

— Paulo Honório, d. Glória. Faz pena. Isso de ensinar bê-á-bá é tolice. Perdoe a indiscrição, quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-á-bá? D. Glória baixou a voz para confessar que as professoras de primeira entrância tinham apenas cento e oitenta mil-réis. — Quanto? — Cento e oitenta mil-réis. — Cento e oitenta mil-réis? Está aí! É uma desgraça, minha senhora. Como diabo se sustenta um cristão com cento e oitenta mil-réis por mês? Quer que lhe diga? Faz até raiva ver uma pessoa de certa ordem sujeitar-se a semelhante miséria. Tenho empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. (Ramos, 1980, p. 76)

Nesse trecho, Paulo Honório demonstra indignação e desprezo pela profissão docente, especialmente no que se refere ao salário, alegando que seus empregados sem formação são mais bem pagos, apesar de achar que uma pessoa que aceita um salário de cento e oitenta mil-réis se sujeita a semelhante miséria. Ele não dava um salário melhor a Padilha, "aquele parasita que me levava cento e cinquenta mil-réis por mês com a tapeação da escola" (Ramos, 1980, p. 122).

No livro *São Bernardo*, a desvalorização da profissão docente não se restringe apenas a um salário baixo, mas também à humilhação e à opressão:

Arredei-o de casa, a bem dizer prendi-o na escola. Lá vivia, lá dormia, lá recebia alimento, boia fria, num tabuleiro. Estive quatro meses sem lhe pagar o ordenado. E quando o vi sucumbido, magro, com o colarinho sujo e o cabelo crescido, pilheriei: — Tenha paciência. Logo você se desforra. Você é um apóstolo. Continue a

escrever os contoziños sobre o proletário. O infeliz defendia-se. Com as humilhações continuadas, limitava-se por fim a engolir em seco. Um dia chorou, pediu-me soluçando que lhe arranjasse uma colocação no fisco estadual. (Ramos, 1980, p. 132)

Paulo Honório prende e mantém Padilha em condições degradantes, sem pagar-lhe o salário por quatro meses, zombando de seu sofrimento, “até que a sandice atinja um limite e Paulo Honório se dê por satisfeito” (Carvalho, 2023, p. 557).

— Às suas ordens, seu Paulo Honório. — Uma notícia desagradável. Não preciso mais dos seus serviços. — Por quê? disse Padilha aturdido. Que foi que eu fiz? — Ora essa! Pergunta a mim? Você deve saber o que fez. — Não fiz nada. Que é que havia de fazer, trancado? A minha sujeição é maior que a dos presos da cadeia. Não saio. Se me afasto vinte passos, é com o Casimiro no cós das calças. Que foi que eu fiz? Aponte uma falta. — Não dou explicações. (Ramos, 1980, p. 145)

Carvalho (2023, p. 557) diz que na obra São Bernardo, a divisão é entre capital e trabalho:

Por isso, verificar a relação do dono da escola (o capital) e os professores (vendedores de força de trabalho) foi importante. No romance, quem decide como e o que é importante “instruir” nessa escola rural é o proprietário dela. Esse pensa, sim, no que a escola poderá lhe render, mas, o educando que frequenta sua escola para saber ler, escrever e fazer continhas, representa para o proprietário da escola apenas um aumento de votos no seu curral eleitoral. (Carvalho, 2023, p. 557)

Carvalho (2023, p. 557) informa que em São Bernardo, a escola não serve aos propósitos iniciais do governador e de Paulo Honório:

O governador vai perder as eleições, Paulo Honório vai perder-se. O fato de Padilha ter trabalhado na escola na condição de professor permitiu a ele acesso aos trabalhadores e pôde disseminar a ideia de que todos ali eram explorados e que só um ato revolucionário seria a resposta adequada. (Carvalho, 2023, p. 557)

Enfim Carvalho (2023, p. 558) justifica o seguinte sobre a Escola em São Bernardo:

A ideia inicial de Paulo Honório era ter um professor rural com conhecimentos técnicos de agricultura e pecuária, para que a escola que o governador solicitava fosse também eficaz para ele, adequada aos seus negócios. Paulo Honório defende uma educação tecnicista, mas, a professora Madalena não participa da mesma visão, ela parece defender uma escola que inclui a formação ética, a formação humana, o caráter, a cidadania. As escolas que eles defendem não são as mesmas e estão em choque. Com efeito, Paulo Honório, mesmo em sua constituição contraditória de pretendente a coronel e capitalista, antecipa uma visão que só posteriormente receberá formalização teórica. (Carvalho, 2023, p. 558)

No romance São Bernardo, escrito há quase um século, já se discutia a função social da escola destinada à população rural. Para que serve a escola, afinal? Para aprender um “bocado de leitura, escrita e conta”, ou para a formação humana, o caráter, a cidadania? Caldart (2012, p. 263) informa que a educação do campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como a educação do campo é representada na obra literária “São Bernardo” de Graciliano Ramos, visando a contribuição de estudos no âmbito da educação do campo e utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica.

Entendemos que a educação do campo é uma prática social voltada na luta dos trabalhadores do campo, buscando reivindicar seus direitos como cidadãos a uma educação, garantida pela Constituição de 1988. Além de garantir acesso à educação escolar a todos os brasileiros, a educação do campo passa a ser considerada nas suas especificidades, contemplando as suas próprias implicações sociais e pedagógicas.

Apresentamos as leis pertinentes à educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; A Lei de Diretrizes e

Bases da Educação de 1961, 1971 e 1996; por último, a resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002. São documentos que afirmam e reafirmam a relevância da educação do campo pensada nas necessidades educativas da população rural. E que contemplam, refletem, fortalecem e asseguram seus direitos e deveres.

Compreendemos que a população camponesa, quilombola, indígena ou indivíduos vinculados ao trabalho do meio rural são sujeitos que fazem parte da educação do campo e são construídos historicamente a partir de determinadas análises sociais. É evidente a existência da desigualdade socioeconômica entre a população rural e urbana. E essas desigualdades são apresentadas nas pesquisas populacionais e educacionais, demonstrando altos índices de analfabetismo e baixo desempenho escolar dos indivíduos que vivem no campo.

A obra literária “São Bernardo” apresenta uma discussão a respeito da função social da escola destinada à população rural, em que a escola, como espaço físico, é considerada inútil para o personagem Paulo Honório, já que aprendeu a ler na cadeia. Para o personagem, a escola rural teria apenas a utilidade de ensinar a ler e realizar cálculos básicos de matemática, com o intuito de produzir “alguns indivíduos capazes de tirar o título de eleitor.” (Ramos, 1980, p. 44)

Embora existam leis que contribuíram para a educação do campo, há um longo caminho para conseguirmos avançar, principalmente em relação à política educacional brasileira, que ignora as necessidades educativas da população rural, como: “uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles.” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 10)

A educação do campo ainda é vista como uma política compensatória, e não como direito fundamental, com base na Constituição de 1988, tendo conteúdos pertinentes às peculiaridades locais, práticas pedagógicas contextualizadas, para garantir uma educação de qualidade.

Consideramos a pesquisa relevante e necessária para a contribuição de estudos a respeito da educação no campo e como a função social da educação do campo era pensada em uma obra de romance no ano de 1934. Percebemos que as discussões levantadas na obra também se fazem presentes nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CARVALHO, Cleiry De Oliveira. A desvalorização da Escola e do ensino pela classe dominante em São Bernardo, de Graciliano Ramos. **Inter-Ação**, Goiânia, v.48, n. 2, p.544-561, maio/ago.2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v48i2.74952>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HENRIQUES, Ricardo; Marangon, Antonio; *et al.* **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, Fevereiro de 2007.

MACHADO, Alan Oliveira. Dois Brasis e a Educação em São Bernardo. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 7, n. 1 (2018): Número Especial: I Congresso Nacional de Estudos da Linguagem (CONELI).

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes; TEIXEIRA, André de Souza; FERREIRA, José Rildo Vicente; BEZERRA, Sara Jane Cerqueira. 20 Anos de Protagonismo e Processos de Construção Coletiva da Educação do Campo em Alagoas. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios/AL, v. 1., n. 1, ago. 2020, p. 74-92.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 36. ed. Rio; São Paulo: Record; Martins, 1980.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; *et al.* **Dossiê educação do campo**: 1998-2018 Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Micropolítica, democracia e educação. **Teias** v. 18. n. 51, 2017.