

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Fernando Conde

**Os professores de *Humanas* de Jaboticatubas:
territorialidade e trabalho docente
no campo metropolitano**

Belo Horizonte – Minas Gerais
Julho de 2016

Fernando Conde

**Os professores de *Humanas* de Jaboticatubas:
territorialidade e trabalho docente
no campo metropolitano**

Tese apresentada como requisito parcial para o título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Almeida Martins, na Linha de Pesquisa em Política, Trabalho e Formação Humana.

Belo Horizonte – Minas Gerais
Julho de 2016

C745p Conde, Fernando, 1978 -
 T Os professores de *Humanas* de
 Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo
 metropolitano / Fernando Conde. - UFMG/FaE, 2016.
 217 f., enc, il.

 Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de
 Minas Gerais, Faculdade de Educação.
 Orientadora : Maria de Fátima Almeida
 Martins.
 Inclui apêndices e bibliografia.

 1. Educação -- Teses. 2. -- Teses. 3. Prática
 de ensino -- Teses. 4. Educação rural -- Teses. 5.
 Camponeses -- Teses.
 I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida.
 CDD- 370.733

Dedico esta tese ao compa

William Rosa Alves

professor de Geografia
no sentido mais radical
e mais humano
destas palavras,
e cujos princípios
de luta e dignidade
emergiram da práxis
dos lutadores sociais
que transformam a
subalternidade em
contraponto à
produção capitalista
e estatista do espaço.

Agradecimentos

Aos *professores de Humanas de Jaboticatubas*, que se dispuseram a participar desta pesquisa, compartilhando seu tempo de trabalho docente que é tornado escasso pela carga de trabalho que lhes é colocada e que convertem em práxis educativa. Espero que esta tese possa contribuir para os desafios colocados na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Aos diretores das escolas da pesquisa, que nos acolheram fornecendo todas as condições necessárias para a realização da pesquisa. E a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais, pela anuência na *entrada na escola*. Espero que a tese possa contribuir nos desafios que estão postos para que as escolas da rede estadual sigam sendo espaços educativos à altura dos dilemas da sociedade brasileira.

Ao pessoal de Jaboticatubas, Luis Felipe e Daya, da Feira Raízes do Campo, que nos acolheram de diversas formas, desde o diálogo sobre nossas dúvidas referentes à Jaboticatubas e às comunidades rurais, até a acolhida na casa de vocês durante o trabalho de campo. Mas também às egressas do Lecampo, Mariana, Débora e Elisângela pelos momentos de diálogo na feira, mas também pela acolhida em suas comunidades rurais, revelando um modo de vida em que o trabalho e a festa rimam com dignidade. Vida longa à Feira Raízes do Campo de Jaboticatubas!

À professora Maria de Fátima Almeida Martins, orientadora desta tese no PPGE/FaE/UFMG. Diálogo iniciado nas aulas de Prática de Ensino no meu curso de licenciatura em Geografia na UFMG e mantido desde então, seja quando fui bolsista de graduação no Lecampo, seja na orientação de monografia e mestrado, seja na condição de colega de Departamento quando fui professor substituto, seja como orientando de doutorado, além das atividades da AGB-BH e do Educampo/FaE/UFMG. Mas, sobretudo, pela amizade que se estabeleceu a partir desta diversidade de atividades. Se não tivesse tido a sorte de ser orientado por você, com sua atenção e sensibilidade sobre meus problemas e confusões das ideias e o respeito pelos meus tempos e contradições, tenho clareza que não teria conseguido entregar esse texto. Infelizmente, eu não seria uma novidade em uma

universidade que se tornou metrópole sem ser cidade, como nos dizia um grande amigo. Todos os equívocos desta tese são de minha responsabilidade, mas o que possa existir de aqui de avanço tem as causas no seu trabalho.

À professora Maria Luiza Grossi Araujo do Instituto de Geociências da UFMG e aos professores Paulo Roberto Alentejano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), que puderam permanecer na banca para a defesa, e José Geraldo Pedrosa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pelas contribuições fundamentais no Exame de Qualificação. Espero que toda a dedicação que tiveram em ajudar a Fátima nessa empreitada tenha alcançado o seu termo em uma tese. Esse agradecimento é extensivo à professora Isabel Antunes da FaE/UFMG, que também tive a felicidade de compartilhar momentos no Lecampo e uma amizade que me ensinou muito, e ao professor Manoel Martins de Santana Filho da UERJ-FFP, por aceitarem o convite de participar da banca de defesa da tese.

Aos colegas de PPGE da FaE/UFMG, que foram tantos que, pra não deixar de citar alguém, sintetizo em alguns coletivos: o dos bolsistas que se reunia em torno do Lecampo/FaE/UFMG, experiência formativa única que pudemos compartilhar, ao que se reuniu em torno das questões da representação discente no PPGE, experiência de participação no próprio processo formativo, e a *esquerda mestradista* que se reunia pra viver as *divagações românticas da liberdade*. Em especial à Natália, se fazia meus dias serem melhores na universidade, hoje isso vai além.

Ao pessoal da Secretaria do PPGE/FaE/UFMG, sempre atentos às nossas eventuais desatenções e solícitos em nossas demandas. Ao pessoal da Biblioteca Alaíde Lisboa da FaE/UFMG, pelo sorriso e cuidado que fazem desta biblioteca um lugar decisivo na escrita da tese.

Aos compas da Associação dos Geógrafos Brasileiros, forma associativa que tanto contribuiu na minha formação e que é um aprendizado político.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES pela bolsa de estudos do final de 2013 até o presente.

Por fim, ao que há de melhor em poder viver isso tudo, meus pais.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a territorialidade e o trabalho docente dos professores de Ciências Humanas no campo metropolitano de Jaboticatubas, Minas Gerais. O objetivo da tese é compreender os processos de territorialidade do trabalho docente de professores de Ciências Humanas da rede estadual de ensino no município de Jaboticatubas, articulando as questões agrária e urbana a partir da metropolização com as contradições que emergem do trabalho e da educação na escola pública. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica, revisão de literatura e análise de documentos; observações de campo em Jaboticatubas (Sede, Distritos e comunidades rurais) e entrevistas com professores mediante questionário estruturado. Assim a metodologia da pesquisa é teórica e empírica, qualitativa e quantitativa. A tese se divide em sete capítulos: Territorialidade camponesa e metropolização da Região Metropolitana de Belo Horizonte; Práxis e Subalternidade; O conceito de trabalho docente; Trabalho e força de trabalho em Marx; Força de trabalho metropolitana e práxis desterritorializada; Os professores de Humanas de Jaboticatubas; Territorialidade e Trabalho Docente. Os resultados da pesquisa apontam que: a) a metropolização na porção Nordeste da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no município de Jaboticatubas, reconfigura as relações entre e campo e cidade, entre zona rural e zona urbana, produzindo o espaço como uma unidade contraditória entre trabalho, estado e capital; b) o trabalho docente, nas escolas estaduais de Jaboticatubas, articula de modo contraditório determinações próprias de uma força de trabalho e de uma práxis educativa, não se compreendendo pelo dualismo entre a atividade educativa e processo de trabalho; c) a categoria força de trabalho permite uma leitura de mundo do trabalho na metropolização que expõem os fundamentos da mobilidade e da subalternidade, seja na forma da força de trabalho metropolitana, seja na forma da força de trabalho docente; d) o planejamento urbano e metropolitano, de um lado, e, de outro, o planejamento escolar e pedagógico, se realizam mediante uma lógica estatista e capitalista que se articula e resulta que a reprodução da escola mantém uma relação contraditória com a produção do espaço.

Palavras-chave: trabalho docente; territorialidade; campesinato; metropolização.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio la territorialidad y el trabajo docente de los maestros de Humanas en el ámbito metropolitano de Jaboticatubas, Minas Gerais. El objetivo de la tesis es comprender los procesos de territorialidad del trabajo docente de los maestros de Ciencias Humanas de la red estatal de enseñanza de la municipalidad de Jaboticatubas, articulando las cuestiones agrária y urbana desde la metropolización con las contradicciones que emergen del trabajo y de la educación en la escuela pública. La metodología consistió de revisión de la literatura, análisis de documentos; observaciones de campo en Jaboticatubas (Sede, distritos y comunidades rurales) y entrevistas con los maestros a través de cuestionario estructurado. Así, la metodología de la investigación es teórica y empírica, cualitativa y cuantitativa. La tesis se divide en siete capítulos: territorialidad campesina y metropolización de la Região Metropolitana de Belo Horizonte; Praxis y subalternidad; El concepto de trabajo docente; Trabajo y fuerza de trabajo en Marx; Fuerza de trabajo metropolitana y praxis desterritorializada; Los maestros de Humanas de Jaboticatubas; Territorialidad y trabajo docente. Los resultados de la encuesta muestran que: a) la metropolización de la porción nordestal de la Região Metropolitana de Belo Horizonte, en el município de Jaboticatubas, reconfigura las relaciones entre el campo y la ciudad, entre la zona rural y la zona urbana, produciendo el espacio como una unidad contradictoria entre trabajo, estado y capital; b) el trabajo docente, en las escuelas estatales de Jaboticatubas, articula de modo contradictorio determinaciones propias de una fuerza de trabajo y de una praxis educativa, no se comprendiendo por un dualismo entre la actividad educativa y el proceso de trabajo; c) la categoría fuerza de trabajo permite una lectura del mundo de trabajo en la metropolización que expone los fundamentos de la movilidad y de la subalternidad, sea en la forma de trabajo metropolitana, sea en la forma del trabajo docente; e) el planeamiento urbano y metropolitano, de un lado, y, de otro, el planeamiento escolar y pedagógico, se realizan por medio de una lógica estatista y capitalista que se articula y resuelta que la reproducción de la escuela mantiene una relación contradictoria con la producción del espacio.

Palabras-clave: trabajo docente; territorialidad; campesinato; metropolización.

Lista de Ilustrações

- Figura 01: Croqui do autor sobre Jaboticatubas e seu contexto (maio/2016). 29
- Figura 02: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus Linha 5582 Jaboticatubas/Estação São Gabriel (maio/2016). 32
- Figura 03: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus da Sede de Jaboticatubas para o distrito de Almeida (maio/2016). 36
- Figura 04: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus da Rodoviária de BH para o distrito de Serra do Cipó (maio/2016). 37
- Figura 05: Fotografia de anúncio de venda de imóveis próximo ao limite do PARNA Serra do Cipó, extraído de (CNCFlora, 2014, p. 16). 78

Lista de Mapas

Mapa 01: Localização das Alunas do Lecampo Turma 2011 residentes em Jaboticatubas e Santana do Riacho - MG.	20
Mapa 02: Localização das escolas participantes da pesquisa.	23
Mapa 03: Região Metropolitana de Belo Horizonte e colar/franja da RMBH.	42
Mapa 04: Jaboticatubas e Unidades de Conservação.	65
Mapa 05: Proporcionalidade entre o município de Jaboticatubas e as Unidades de Conservação.	68
Mapa 06: Detalhamento da Bacia do Rio das Velhas.	72
Mapa 07: Localidades de Jaboticatubas.	79
Mapa 08: Zonas Urbana, Rural e de Preservação Ambiental categorizadas a partir da leitura do Plano Diretor de Jaboticatubas (Lei 2.464/2016).	95
Mapa 09: Planta de detalhamento do empreendimento Reserva Real e das comunidades rurais Boa Vista e Bamburral. Elaborado com base no Mapa de Zoneamento do Plano Diretor de Jaboticatubas (2016).	97

Lista de Tabelas

Tabela 01: População Urbana, Rural, Total, Área e Densidade Demográfica de Jaboticatubas e municípios do entorno ou relacionados na pesquisa (Fonte: IBGE, 2010).	61
Tabela 02: Tipos de uso do solo na área do PARNA-Cipó no início da década de 1980 (FICHA, 1982, p. 9.).	74
Tabela 03: Silogismo do movimento do método de exposição dos questionários.	179
Tabela 04: Relação entre Interdisciplinaridade e Influência/Adequação das Atividades Docentes à Elementos da Comunidade dos Alunos.	216
Tabela 05: Relação entre a jornada de trabalho e as horas gastas com atividades em casa.	230

Lista de Abreviaturas

AMBEL – Assembleia dos Municípios da RMBH

Agência RMBH – Agência de Desenvolvimento da RMBH

AVNORTE – Agência de Desenvolvimento do Vetor Norte

APA – Área de Preservação Ambiental

BH – Belo Horizonte

BHBUS - Plano de Reestruturação do Sistema de Transporte Coletivo de Belo Horizonte

BHTRANS - Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CPC – Centros de Produção Comunitários

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EF – Ensino Fundamental

EECAV – Escola Estadual Cardeal Arco Verde

EEEGF – Escola Estadual Eduardo Góes Filho

EEFJ – Escola Estadual Francisca Josina

EELMA – Escola Estadual Leônidas Marques Afonso

EDUCAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ESG – Estação São Gabriel

FaE – Faculdade de Educação

FJP – Fundação João Pinheiro

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente e Políticas Educativas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

JABOTUR – Secretaria de Turismo de Jaboticatubas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

MG-010 – Rodovia Estadual 010 do Estado de Minas Gerais

MG-020 – Rodovia Estadual 020 do Estado de Minas Gerais

MOVE – Estações de integração do transporte público do BHBUS

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PARNA-Cipó – Parque Nacional da Serra do Cipó

PLAMBEL – Planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI - Programa de Expansão e Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

RRMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte exceto o município de Belo Horizonte

SAMU – Serviço de Atendimento Médico de Urgência

SEDRU – Secretaria de Desenvolvimento Regional e Política Urbana

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais

SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

Introdução	15
O pesquisador e seus fundamentos	17
O desenho metodológico	23
A estrutura da tese	26
Capítulo 1 Territorialidade e metropolização na RMBH	29
1.1 Narrativa do empírico guiada pelo croqui de campo	29
1.2 A RMBH e a produção da periferia	44
1.3 A perspectiva estatista sobre Jaboticatubas	62
1.4 A periferia nordeste da RMBH e a questão ambiental	66
1.5 A perspectiva da metropolização a partir de Jaboticatubas	80
1.6 O novo Plano Diretor de Jaboticatubas (Lei 2.464/2016)	84
Capítulo 2 Subalternidade e práxis	106
2.1 A questão da subalternidade em Antonio Gramsci	106
2.2 A concepção de práxis de Paulo Freire	115
Capítulo 3 O conceito de trabalho docente	120
3.1 Reformas educacionais da década de 1990 e atualidade	121
3.2 Profissionalização e proletarização	129
3.3 O trabalho docente	142
Capítulo 4 (Força de) trabalho em Marx	148
Capítulo 5 Territorialidade e trabalho docente em Jaboticatubas	192
5.1 Traços gerais dos professores	194
5.2 Mobilidade dos professores e territorialidades	198
5.2.1 <i>A mobilidade na origem dos professores</i>	198
5.2.2 <i>A mobilidade na atualidade dos professores</i>	201
5.2.3 <i>A distância entre a escola e as comunidades</i>	203
5.3 Mobilidade pedagógica e trabalho docente	208
5.3.1 <i>A relação entre a jornada de trabalho e as turmas</i>	213
5.3.2 <i>A relação entre a jornada de trabalho e os anos</i>	215
5.3.3 <i>A relação entre interdisciplinaridade e influência/adequação das atividades docentes aos traços das comunidades dos alunos</i>	217
5.4 Força de trabalho docente e salário	223
5.5 Associatividade e subalternidade	236
Considerações Finais	242
Referências Bibliográficas	255
Anexo – Questionário utilizado na pesquisa	270

Introdução

O problema desta tese apareceu quando fui professor num curso de formar professores. Se fosse só um problema sobre professores, já não era coisa pouca. Mas deveio na minha ideia que eu ali, sendo professor, estava numa relação em que, na mesma sala de aula, ser professor era o meu serviço, o tema da aula e o desejo dos alunos. O problema de tanto que emergiu nesse momento, saiu voando, mas deixou sua janela aberta. O bom é que toda vez que eu ia dar aula nessa licenciatura, ele voltava e ainda me pergunto quem interrogava quem. Típico problema de professor com questões que são geradas em aula. Como se tratava da emergência de um problema meu, ele também gostava de tomar um café, e saboreando um tabaco enrolado nos tempos lentos, proseávamos da vida. E foi nesse diálogo que entendi que meu problema era uma perspectiva que colocava em movimento a docência diante da atividade, do conhecimento e do sujeito. O problema desta tese é o trabalho docente.

Eu que já tinha dado aula na educação popular e na escola básica, naquele momento como professor de ensino superior, transformava um *problema social* - do qual já fiz parte e que é constitutivo da minha identidade – em uma *questão de pesquisa*, como orientava Florestan Fernandes.

Fui professor substituto na Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Lecampo) com disciplinas que transitavam entre as ciências humanas e as práticas de ensino. Em 2011, durante essas aulas - em que acho que sinceramente, mais aprendi do que ensinei –, a minha atividade de professor colocava em discussão conteúdos que se referiam aos modos dos sujeitos da turma das Ciências Sociais e Humanidades (uma das habilitações do Lecampo) se formarem como professores. A discussão que eu, sendo da *cidade*, achava mais instigante, era sobre o que constituía o elemento do *campo* desses sujeitos do *campo*, que, mediante um processo pedagógico da alternância (que se territorializa ora na *cidade*, ora no *campo*), também se realizavam como sujeitos do *campo* na *cidade*. Se aqui eu era da *cidade* e lá eles eram do *campo*, na sala de aula do Lecampo a coisa dava, no mínimo, em dialética.

Assim, daqui do centro da metrópole, a cidade bastante urbana de Belo Horizonte, em uma centralidade que produz imaginários mais urbanos ainda do que seja esse centro, a UFMG, a gente discutia o rural, o campo, o agrário. O problema de professor formar professor, discutindo elementos dessa vida de trabalho docente, se articulava ao *chão* em que esse professor se enraíza, tanto o *chão da escola* (seu lugar típico de trabalho) quanto o *chão de mundo*. Assim, o problema cresceu pro território do trabalho docente.

Mas a turma era bastante diversa. De pequenas comunidades rurais que podem sintetizar o que se pensa sobre campesinato em um sentido tradicional até pequenas cidades com características rurais em que as populações do campo vivem elementos do urbano em seu cotidiano. Tinha três alunas daqui da Região Metropolitana de Belo Horizonte nessa turma e as atividades delas me fizeram lembrar andanças que já tinha feito nos entornos de BH: na metrópole tem campesinato, mas a vista da urbanização é tão forte que não destaca. Dependendo da perspectiva, parece tudo meio periferia da metrópole. Assim, o problema cresceu mais um bocado e acabou se tornando esta tese: o trabalho docente em territorialidades camponesas de uma região metropolitana pautada pela urbanização capitalista.

Esta tese se chama *Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano*.

A equipe de professores, que sintetizo aqui na figura sempre presente e amiga da profa. Maria de Fátima Almeida Martins, produziu um espaço de diálogos que tanto se debruçava sobre os problemas mais práticos das atividades do curso, produzindo uma organicidade que se criava e recriava permanentemente, que era a frequência que os desafios e os avanços aconteciam, quanto conseguia pautar questões mais amplas que se referem ao que é o mundo do professor e como se é professor nesse mundo, nossas contradições e dilemas, mas também nossas possibilidades. A ideia de práxis educativa, como a ação e a reflexão inseparáveis no fazer docente, era materializada em discussões que ajudaram muito no desenho de uma pesquisa cujo ponto de partida emergiu da relação com os alunos do Lecampo. O ponto de chegada acabou sendo o *trabalho docente*, mas a inquietação da *formação docente*, sobretudo das juventudes e adultos camponeses da RMBH, continua andando no meio dessas páginas.

Assim, se localiza entre a Geografia e a Educação. Mais precisamente, no caso da Geografia, nos estudos que tem o ponto de partida na Geografia Agrária, mas envolvem outras disciplinas compondo o campo da Geografia Humana. Na Educação, parte do Trabalho e Educação e se movimenta em torno do Trabalho Docente. A Educação do Campo, se não é falada quanto deveria, não deixa de estar presente como uma *materialidade de origem*, e, a meu ver, é um exemplo de como estes campos de conhecimento são tensionados pela realidade do mundo e demandam questões que, mais do que se localizarem neste ou naquele *departamento*, realizem uma crítica do mundo a partir de sua distribuição.

O pesquisador e seus fundamentos

A minha experiência docente articula três momentos que foram decisivos no andamento desta tese e ajudam esta introdução mais do que afirmações categóricas sobre objetivos e procedimentos.

Primeiro, professor de escola básica, vivenciei contextos escolares marcados pela tensão entre práxis educativa e força de trabalho docente.

Entre 2004 e 2008, a ideia de práxis educativa (em termos ideais da positividade) emerge do trabalho voluntário - ou, melhor dizendo, militante - em uma escola operária no centro do município de Belo Horizonte, a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves, organizada a partir do trabalho de base do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Belo Horizonte e Região Metropolitana, cuja afinidade ideológica e programática se dá com a Liga Operária Camponesa, de orientação marxista-leninista-maoísta; a ausência de certificação dos alunos permitia uma autonomia de planejamento e gestão que não pude reconhecer em nenhum momento posterior da minha condição docente.

Por outro lado, de 2009 à 2011, a ideia de trabalho docente (em termos ideais da negatividade), emerge do vínculo de servidor concursado na escola público-estatal da rede municipal de ensino (da Prefeitura) de Belo Horizonte, em que o gerencialismo e o empresariamento entrou progressivamente na organização do trabalho pedagógico em meados da década de 2000 nos mandatos do Partido dos Trabalhadores e Partido Socialista Brasileiro (final do projeto Escola Plural que tivera início nos anos 1990 com a Frente BH Popular, puxada pelo PT e que se desdobrou

em coalizões de governabilidade que afastaram o partido do campo popular e aproximaram o governo do campo empresarial) e pude reconhecer praticamente os fundamentos dos discursos neoliberais que velavam processos de precarização do trabalho docente e da própria educação - o exemplo marcante foi o apostilamento na compra do pacote do Telecurso da Fundação Roberto Marinho (envernizado semanticamente pelo nome fantasia de Floração) para os considerados, em termos durkheimianos, anômicos na relação idade-série do processo seriado da escola estatista em contradição (no sentido de antagonismo) ao fortalecimento coletivo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os sujeitos que, em termos marxistas, são alienados pelo capital no processo de trabalho, mas sujeito de direitos de uma formação humana na escola pública.

A primeira matriz de dualidade conceitual desta tese, em termos da minha vida, se localiza nesta polaridade: *educação popular* rimando com *práxis educativa* e *escola estatista* rimando com *trabalho docente*.

Segundo, entre 2011 e 2013, professor substituto no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Geografia, lecionando para turmas de graduação da Pedagogia (Noturno e Diurno) e da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), sobretudo, na Área de Formação em Ciências Sociais e Humanidades (composta pelas disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia; e doravante chamada de *Área CSH*). Uma série de questões que se referem à compreensão entre campo/rural e cidade/urbano (apropriadas durante o meu curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG, entre 2002 e 2008) foram colocadas em movimento mediante a perspectiva da minha condição (talvez contradição?!) de professor urbano de alunos rurais num curso para populações do campo ofertado por uma universidade da cidade. A diferença, numa matriz como essa, é o fundamento da relação educativa.

O território, seja do campo, seja da cidade, produz territorialidades que não são determinadas mecanicamente. O território do campo pode produzir um sujeito do campo em termos absolutos; o sujeito pode estar territorializado no campo e sua concepção de mundo se articular a partir da cidade, bem como ser uma síntese contraditória e dinâmica entre elementos do campo e da cidade etc..

Dizer que um sujeito possui uma territorialidade significa que este sujeito possui e produz qualidades e referências que estão ligadas à sua relação com o território. Tendo o sujeito como ponto de vista, a territorialidade seria algo de uma subjetivação do sujeito sobre sua relação com o território; que, por sua vez, é objetivada nas relações que este mantém com o próprio território. Mas há que se dar o tempo do conceito a quem lhe tenta formular; aqui nos basta esse entendimento: os alunos do Lecampo, só por serem do campo, não possuíam uma territorialidade tal e qual uma correspondência ou reflexo dos elementos dessa base material do território do campo. Por outro lado, se possuíam tal territorialidade, esta ficava mediada por algo que somente uma reflexão qualitativa permitiria identificar.

Em terceiro e último lugar, mas não menos importante, entre o final de 2013 e os primeiros meses deste ano de 2016, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) do Reuni (Programa de Expansão e Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior) na UFMG, acompanhei atividades diversas em diversas turmas do Lecampo. Sobretudo a turma da Área da CSH. Esta turma, de ingresso no ano de 2011, formou-se neste primeiro semestre de 2016. Pude participar das monografias (como orientador, co-orientador e banca; mas também com sugestões para outros alunos), com uma percepção longitudinal deste processo formativo. Transitar entre a condição de professor e bolsista com esta turma do Lecampo foi, além de uma *excelente maravilha* como diz o Pereira da Viola, uma situação de perspectiva única no entendimento deste processo formativo. A tensão que percebi entre o urbano e o rural me instigou bastante, seja nos momentos formais (Tempo Comunidade¹) e informais (passeios etc.) em que fui aos municípios e comunidades dos alunos, seja nos momentos formais (Tempo Escola) e informais (motivos bem mais diversos que os meus...) em que os alunos vinham para o município em que a UFMG está situada, Belo Horizonte, e em que moro a maior parte de minha vida.

A segunda matriz de dualidade conceitual desta tese, em termos da minha vida, se localiza nesta polaridade clássica ao pensamento geográfico (no mínimo): o

¹ A terminologia *Tempo Comunidade* se refere ao tempo-espço da formação docente que se realizam na relação direta com a realidade vivida no cotidiano dos educandos. Sua contraparte é o *Tempo Escola*, em que os educandos se deslocam de suas comunidades (bairros, assentamentos etc.) para participar de atividades acadêmicas na universidade em Belo Horizonte. Em um período letivo (comumente chamado *semestre* na organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior) ocorre um *Tempo Escola* (aproximadamente um mês) e um *Tempo Comunidade* (aproximadamente cinco meses).

campo e a cidade, que enquanto objetos se desdobram nas disciplinas Geografia Agrária e Geografia Urbana. O rural e o urbano - no conjunto diverso de relações que existem entre ambos na realidade dos alunos do Lecampo - quando se realizavam aqui na metrópole de Belo Horizonte, não eram *mais do mesmo* que nos territórios de origem dos alunos, mas também não se tornavam uma redução do urbano de Belo Horizonte.

A justificativa inicial desta pesquisa, do ponto de vista do pesquisador, deveio do estranhamento em suas práxis educativas (como professor, mas também como bolsista) no Lecampo com uma ideia de rural essencialista da parte de alguns alunos. A RMBH, como processo de metropolização comandado, ou melhor dizendo, determinado, pelos imperativos da urbanização capitalista, seria um processo de supressão do rural no território metropolitano. O rural teria como pressuposto uma distância da metrópole, um vazio de relações entre tais pólos. A determinidade entre rural e metrópole seria, por definição, negativa. Se um existe, o outro não existe; se o outro existe, o um não existe.

De um modo imediato, percebemos que em algumas falas dos alunos havia uma oposição ou antagonismo entre a cidade (por excelência, a metrópole do entorno de BH) e o campo (por excelência, campesinatos externos à RMBH). Assim, na perspectiva de alguns sujeitos, tão importante quanto qualificar a condição de campo de algumas áreas do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha e Mucuri, era desqualificar as mediações e relações com o urbano, com a cidade em sua forma histórica. Também havia uma essencialização da cidade e do urbano... Em uma formulação de síntese do que vivemos nas atividades do Lecampo, na RMBH, enquanto metropolização que não suprime (ou, no mínimo, não suprimiu) o rural, este *rural metropolitano seria negativo*, ao passo que o *rural positivo estaria longe da metrópole*, por conseguinte, do entorno da universidade.

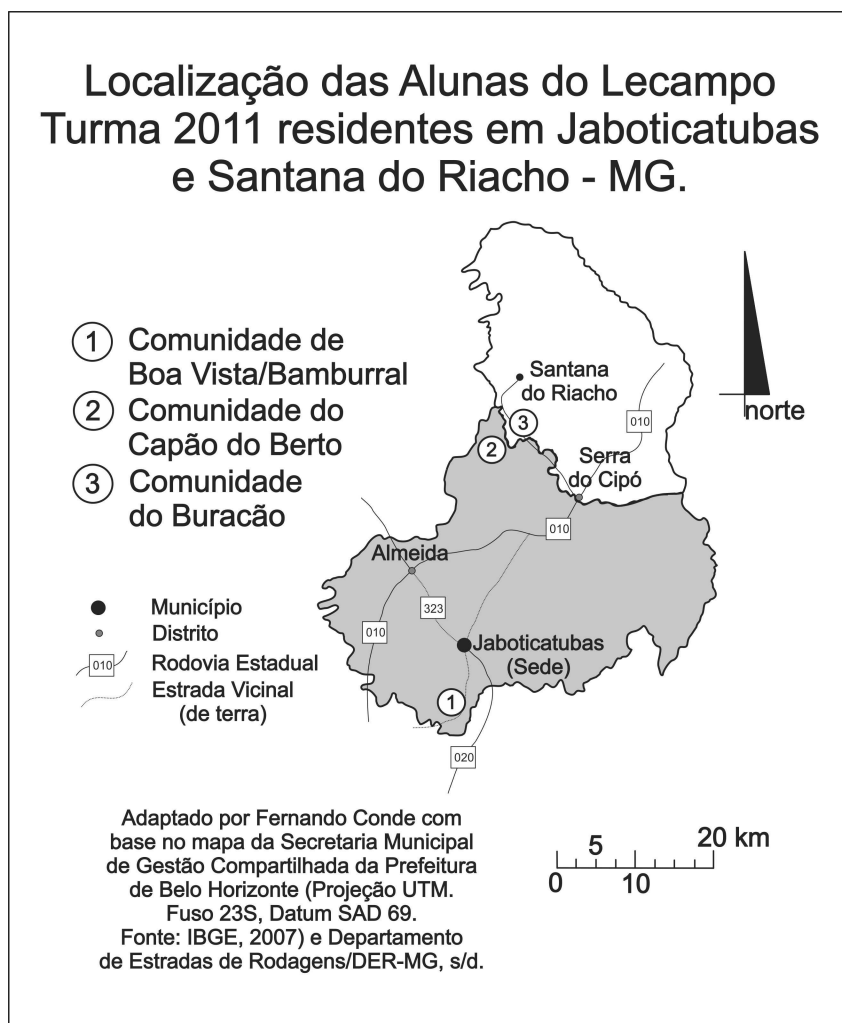
Um fator decisivo, a nosso ver, é que, nos *Tempos Escola*², os alunos se hospedavam muito próximos da universidade, em uma área de bairros cuja *urbanização segregadora* está consolidada, seja nos seus aspectos exteriores, paisagísticos digamos assim, sejam nos seus aspectos ecológicos e demográficos,

2 Adiante será explicada a alternância pedagógica, enquanto metodologia que articula tempos e espaços distintos: o tempo em que os alunos realizam atividades em suas áreas de residência e trabalho é chamado Tempo Comunidade, por outro lado, o tempo em que os alunos realizam atividades na universidade é chamado Tempo Escola.

bem como na proximidade com a condição de periferia daqui da zona norte (em que resido há mais de dez anos e a realmente a *chapa tá quente...*), sendo usual o medo do contato com essas frações da classe trabalhadora no momento da *correria em que desembolam* suas precariedades. Considero que a própria formação da UFMG contribua para tanto, pois, de algum modo, reconheço a centralidade da sede do município de BH e sua urbanização como uma tendência *hegemônica* muito mais forte na instituição do que a implicação com outras centralidades na produção do espaço da metrópole. A minha percepção é que ainda existe um discurso entre alunos e professores da UFMG de que o rural não é aqui, talvez, inclusive por compreender que o rural seja o espaço das ausências e das carências, e a universidade em suas espacialidades constitutivas da sua identidade seja associada ao desenvolvimento, ao progresso e a modernidade. Por um lado, universidade atuar no rural próximo de algum modo evidenciaria que a modernidade não se realizou nos estreitos limites que aparecem em seu discurso constitutivo; sendo o entorno da universidade a RMBH, nesta bastam os mecanismo de acesso e de ensino-pesquisa-extensão já desenvolvidos por aquela na educação da cidade. Por outro lado, a universidade atuar com o rural distante de algum modo também evidenciaria que, resolvidos os entraves da metrópole desenvolvida, restaria levar aos deserdados dos rincões do Estado³ o talhe salvacionista que impregna o discurso da responsabilidade social da universidade. Mas essa é somente uma percepção.

Assim, a origem desta pesquisa parte da identificação da ausência relativa de alunos da Região Metropolitana de Belo Horizonte no Lecampo/FaE/UFMG. Na Turma 2011, dos 22 (vinte e dois) alunos que concluíram o curso em fevereiro de 2016, somente 3 (três) alunas eram da RMBH - todas diretamente relacionadas com a porção Nordeste da RMBH (uma aluna da comunidade de Boa Vista e outra da comunidade do Capão do Berto, em Jaboticatubas, e, a terceira, da comunidade do Buracão, em Santana do Riacho, a alguns quilômetros da divisa municipal com Jaboticatubas).

³ Grafado com inicia em letra maiúscula, o termo Estado se refere à unidade federativa de Minas Gerais. Por outro lado, quando grafado com inicial em minúscula, o termo estado se refere à forma política e institucional de organização da sociedade – que se estrutura, por exemplo, em dependências administrativas que vão do poder municipal (Prefeitura), estadual (Estado) e federal (Governo Federal).



Mapa 01: Localização das Alunas do Lecampo Turma 2011 residentes em Jaboticatubas e Santana do Riacho - MG.

Assim, uma contribuição que esperamos desta tese se refere diretamente ao Lecampo/FaE/UFMG acerca da necessidade de formação docente em Educação do Campo para egressos do Ensino Médio de comunidades rurais (camponesas ou não) da RMBH.

Uma futura pesquisa sobre os processos de mobilização social destas comunidades rurais, sobretudo as que se pautam pelas lógicas e práxis camponesas, poderá articular o momento de denúncia desta tese com um anúncio de possíveis ações institucionais nessa direção de reconhecer o campo na metrópole; sem prejuízo de que a atual presença de jovens (e adultos) rurais de outras regiões do estado de Minas Gerais, entre outros, permaneça como um traço identitário dos alunos do Lecampo. Em momento algum há a intenção de operar uma relação de exclusão de sujeitos, por exemplo, entre a ausência de alunos de

diferentes regiões do estado se colocar como condição para a presença de alunos da RMBH. Ao contrário, uma diferença de localização dos alunos não necessita e nem pode, a nosso ver, se tornar uma desigualdade na distribuição das matrículas.

O desenho metodológico

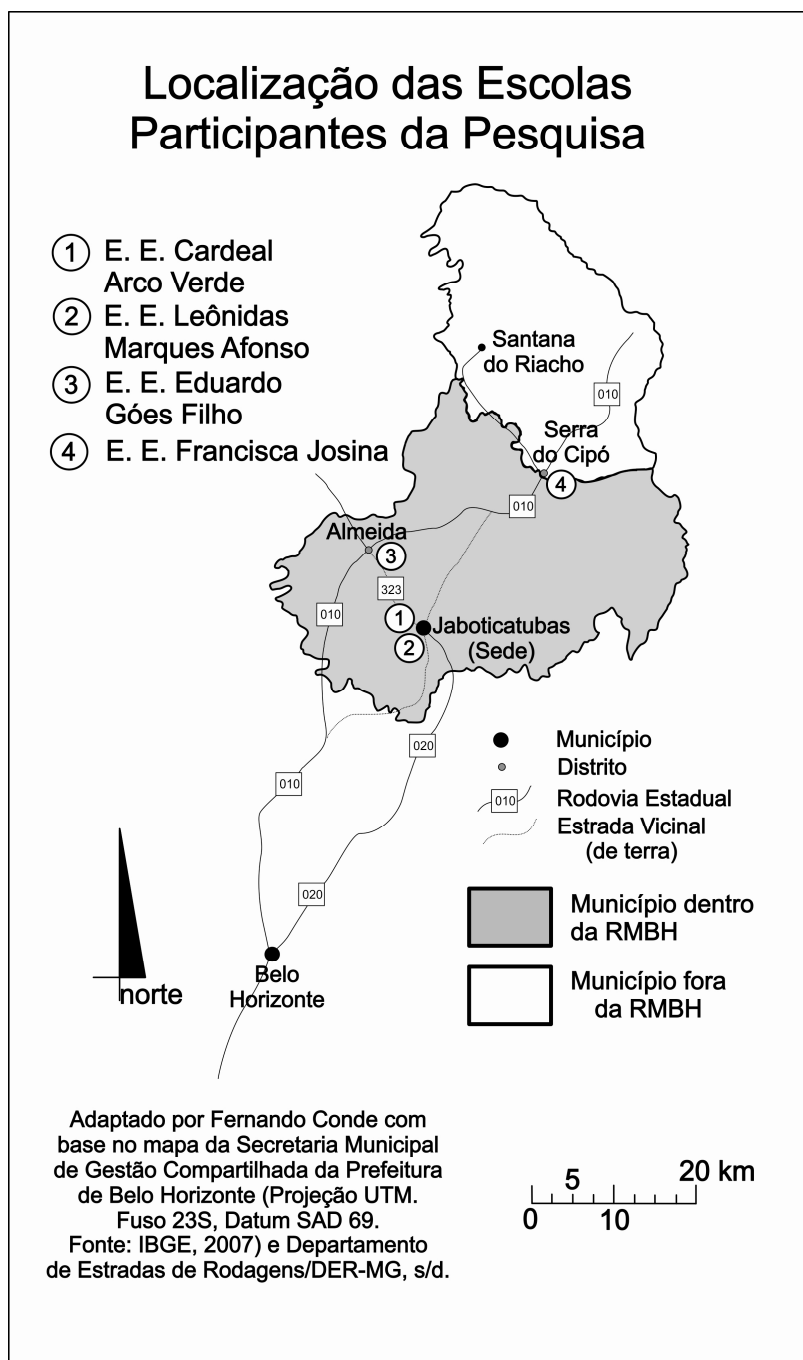
Se o ponto de partida desta pesquisa foi teórico, no sentido de não ser pautada por uma intervenção ou se constituir em uma observação participante, seu percurso passou por uma empiria em um município rural em que as especificidades do campo na metrópole, a nosso ver, são típicas de uma diferença que facilita a dissociação entre rural e metrópole.

Assim, três complexos de questões estão presentes e se movimentam ao longo dos capítulos: primeiro, quanto ao *espaço*, segundo, quanto ao *trabalho*, e, terceiro quanto ao *estado*.

Quanto ao *espaço*, a pesquisa discute o rural e o campo no espaço metropolitano do entorno de Belo Horizonte; apontamentos de uma questão agrária que se movimenta na relação com a questão urbana, e vice-versa. Mas estas duas questões tampouco podem ser compreendidas por fora de uma relação de abrangência maior que as unifica, contraditoriamente: uma questão metropolitana. A metropolização, nesse caso, passa a ser um dos elementos importantes para compreender as relações sociais que configuram a subalternidade de frações camponesas e urbanas contrapostas às frações de classe dominante de centralidades que vão desde a política de Jaboticatubas, passam pela centralidade de BH, e alcançam capitais imobiliários internacionalizados. A metodologia foi empírica, mediante observação e registro na forma de trabalho de campo, no trecho entre Belo Horizonte e Jaboticatubas, com destaque para a ida a algumas comunidades rurais e feiras agroecológicas entre Jaboticatubas (borda interna da RMBH) e Santana do Riacho (borda externa da RMBH).

Quanto ao *trabalho*, a pesquisa articula uma leitura de Marx orientada por um desenvolvimento categorial (a categoria *trabalho* se desdobra e se diferencia em *força de trabalho*), de um lado, e, de outro, uma derivação desta leitura de Marx para a categoria trabalho docente, buscando assim sua derivação em força de trabalho docente e na polarização conceitual entre profissionalização e proletarização. A

contraparte teórica utilizada se deu pela categoria *práxis*, por sua vez derivada em *práxis educativa*. Na pesquisa de campo, pelas escolhas quantitativas decorrentes dos tempos da pesquisa, algumas dimensões da *força de trabalho docente* se sobressaíram às possibilidades de análises que pautassem as dimensões da *práxis educativa*. A empiria foi realizada com um questionário de 81 (oitenta e uma) questões fechadas (com diferentes gradientes de respostas). Foram entrevistados 25 (vinte e cinco) professores da área de conhecimentos em *Ciências Humanas* (disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia) de 3 (três) escolas de Jaboticatubas e 1 (uma) na divisa deste município com Santana do Riacho.



Mapa 02: Localização das Escolas Participantes da Pesquisa.

Quanto ao *estado*, a pesquisa foi teórica, tomando como referência algumas compreensões do planejamento estratégico sobre a urbanização, de um lado, e, de outro, sobre a escolarização. Seja a convergência, seja a reciprocidade, foram postas como fundamento do pensamento estatista da relação entre a produção do espaço urbano (como condição para a acumulação capitalista) e a reprodução da escola pública. A leitura de textos de lei sobre a organização do trabalho pedagógico, em que se reconhece uma centralidade da posição urbanizante mesmo

que não totalmente explicitada, e sobre a organização do espaço municipal, em que a posição urbanizante ganha centralidade explícita, permite identificar uma contradição em que o estado, se não atua diretamente (ou imediatamente) como reprodução do capital, assegura as condições estruturais e dinâmicas para a expansão das relações de produção do capital. A Lei 2.464 de 25 de maio de 2016 (JABOTICATUBAS, 2016), referente ao *Plano Diretor* do município de Jaboticatubas, é colocada em tela como uma situação paradigmática desta discussão. Alguns documentos pedagógicos também são utilizados, pois uma questão que permanece, a nosso ver, irreduzível à explicação da tese, é de uma convergência radical entre o *planejamento urbano* e o *planejamento pedagógico*, ambos crivados pelo adjetivo *estratégico*.

A estrutura da tese

As categorias de base são trabalho e educação; território, campo e cidade, metropolização e mobilidade; e, escola, trabalho docente, práxis e subalternidade.

A primeira questão parte de que o trabalho docente se territorializa de modo contraditório, como força de trabalho docente e práxis educativa. A segunda questão é de que, na medida em que o processo de metropolização na urbanização capitalista, no caso da porção Nordeste da RMBH, articula o campo e a cidade como determinidades na produção do seu espaço, a questão agrária e a questão urbana se tornam indissociáveis.

Assim, colocam-se as perguntas:

a) a metropolização na porção Nordeste da RMBH, no município de Jaboticatubas, reconfigura as relações entre campo e cidade, entre zona rural e zona urbana, produzindo o espaço como uma unidade contraditória entre trabalho, estado e capital?

b) o trabalho docente, nas escolas estaduais de Jaboticatubas, articula de modo contraditório determinações próprias de uma força de trabalho e de uma práxis educativa, não se compreendendo pelo dualismo entre a atividade educativa e processo de trabalho?

c) a categoria força de trabalho permite uma leitura de mundo do trabalho na metropolização que expõem os fundamentos da mobilidade e da subalternidade,

seja na forma da força de trabalho metropolitana, seja na forma da força de trabalho docente?

d) o planejamento urbano e metropolitano, de um lado, e, de outro, o planejamento escolar e pedagógico, se realizam mediante uma lógica estatista e capitalista que se articula e resulta que a reprodução da escola mantém uma relação contraditória com a produção do espaço?

A tese, em termos metodológicos, articula elementos teórico-conceituais e empíricos. Entre os anos de 2012 e 2016, foram feitas pesquisa bibliográfica, revisão de literatura e análise de documentos. Entre os anos de 2014 e 2016, foram realizadas observações de campo em Jaboticatubas (Sede, Distritos e comunidades rurais). No ano de 2015, foram entrevistados 25 (vinte e cinco) professores mediante questionário estruturado aplicado em quatro escolas estaduais deste município, com anuência da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e da direção das escolas. Assim, o método de pesquisa é teórico e empírico, bem como qualitativo e quantitativo.

A estrutura da tese é composta de cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Territorialidade e Metropolização na RMBH*, tem como ponto de partida um relato de experiência baseado em um dos croqui de campo utilizados na empiria, apresentando elementos descritivos sobre o deslocamento entre Belo Horizonte e Jaboticatubas. Discute a metropolização da RMBH como uma urbanização em que estado e capital estão associados, produzindo um espaço pautado pela valorização do capital e a segregação da classe trabalhadora nas suas periferias. Também discute a porção Nordeste nos termos da questão ambiental, agrária e urbana. Ao final, faz uma análise do atual Plano Diretor de Jaboticatubas em suas implicações para a reprodução das comunidades rurais.

O segundo capítulo, *Subalternidade e práxis*, por um lado, discute os conceitos de *subalternidade* e *intelectuais* em Antonio Gramsci, mediante excertos dos *Cadernos do Cárcere*, evidenciando algumas das possibilidades de compreensão dos trabalhadores metropolitanos (campo, cidade e escola) em sua conflitualidade com a classe dominante. Por outro lado, tomando como referência algumas obras de Paulo Freire, sobretudo o livro *Pedagogia do Oprimido*, realiza apontamentos sobre a compreensão da práxis como contradição entre emancipação e domesticação, entre oprimido e opressor.

O terceiro capítulo, *O conceito de trabalho docente*, faz uma revisão de literatura sobre políticas públicas educacionais na década de 1990 e sobre o debate entre a profissionalização e proletarização docentes. Discute, em termos teóricos, os elementos constitutivos do conceito de *trabalho docente*, evidenciando limites e possibilidades de compreensão da atividade docente.

O quarto capítulo, *(Força de) trabalho em Marx*, faz uma leitura de alguns textos marxianos, indicando um desenvolvimento categorial neste autor. Tendo como ponto de partida um conceito de trabalho em uma angulação filosófico-anropológico que se desdobra na categoria de análise força de trabalho, permitindo que sua crítica da economia política ganhe desenvoltura teórica e metodológica.

O quinto capítulo, *Territorialidade e trabalho docente em Jaboticatubas*, apresenta os resultados empíricos da pesquisa com os professores de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) das escolas estaduais de Jaboticatubas. Esta exposição é pautada por uma análise dos dados mediante um critério de localização geográfica que se articula pela diferença entre a Sede e os Distritos de Jaboticatubas. A mobilidade dos professores é considerada em um sentido mais amplo e diverso tal e qual é tomada em sua dimensão pedagógica; que, por sua vez, se desdobra na sua reprodução enquanto força de trabalho (salário) e na sua associatividade.

Capítulo 1 Territorialidade Camponesa e Metropolização na RMBH

Este capítulo reproduz em muito o método de pesquisa. Seu desenho (ou estrutura) tem como objetivo apresentar essa unidade descritiva e teórica. Do seu modo é a tese em estado de miniatura: seu ponto de partida é uma *paixão do concreto* (como dizia Antonio Candido sobre sua geração de sociólogos), se movimenta pelas determinações mais abstratas em que este concreto se realiza, e seu ponto de chegada é uma *análise da abstração* em um estágio sofisticado.

O ponto de partida é um relato de experiência da empiria no espaço de pesquisa da RMBH (1.1 *Uma narrativa do empírico guiada pelo croqui de campo*). Esta mudança de perspectiva do observador (do centro da metrópole para sua periferia), na segunda seção (1.2 *A RMBH e a produção da periferia*), é colocada em questão nos termos de um pensamento estatista: o planejamento urbano e metropolitano da RMBH. Já no município de Jaboticatubas, crítica um ponto de vista tendo como referência o pensamento do planejamento metropolitano (1.3 *A perspectiva estatista sobre Jaboticatubas e a produção do discurso do vazio demográfico*). A quarta seção discute a *questão ambiental* no contexto de Jaboticatubas (1.4 *A periferia nordeste da RMBH e a questão ambiental*). Como desdobramento, passa-se a tratar dos agentes da metropolização que atuam diretamente no município (1.5 *A perspectiva da metropolização a partir de Jaboticatubas*). Por fim, apresenta um exemplo de como o pensamento estatista desqualifica as comunidades rurais por meio de um instrumento de política de planejamento urbano (1.6 *O novo Plano Diretor de Jaboticatubas (Lei 2.464/2016)*).

A pergunta deste capítulo é se a questão agrária de Jaboticatubas pode ser compreendida sem as mediações da questão urbana da região metropolitana. A resposta aponta que a questão metropolitana é uma unidade contraditória da questão agrária e da questão urbana. De modo dialético, estas duas últimas (*agrária e urbana*) não desaparecem na primeira (*metropolitana*).

1.1 Uma narrativa do empírico guiada pelo croqui de campo⁴

⁴ Esta descrição deriva de uma das sugestões apontadas no Exame de Qualificação acerca do processo de construção do objeto, em que o sujeito pesquisador poderia expor o seu próprio processo de encontro com a objetividade pesquisada.

A abertura desta seção com o *deslocamento geográfico* em que se produziu o pensamento do pesquisador, mediante os trabalhos de campo realizados na consecução desta tese, gera uma perspectiva que vai sendo montada/composta ou estabelecida a partir da mudança de ponto de vista do observador – daí o método descritivo a partir da própria vivência e com base em um *croqui*.

Dois caminhos rodoviários são possíveis no trajeto entre o centro de Belo Horizonte e o ponto de apoio central da pesquisa empírica, o centro da Sede de Jaboticatubas: as rodovias MG-010, passando por Lagoa Santa, e MG-020, passando por Santa Luzia. Fiz os dois caminhos diversas vezes, mas o caminho por Santa Luzia se constituiu a referência desta *descrição* tanto pela razão econômica (é o trecho mais barato e mais rápido) quanto pela razão metodológica (é o caminho mais utilizado pelo pessoal da Sede de Jaboticatubas para ir para Belo Horizonte, seja no *lotação* da *Linha 5582 Jaboticatubas/Estação São Gabriel*, seja nos *táxis* que saem tanto da praça central de Jaboticatubas quanto do entorno da Rodoviária de Belo Horizonte).

Este primeiro trecho foi o mais utilizado para ir, tanto à Feira Raízes do Campo⁵, quanto às escolas da Sede do município de Jaboticatubas: Escola Estadual Cardeal Arco Verde (EECAV) e Escola Estadual Leônidas Marques Afonso (EELMA). No caso do Distrito do município de Jaboticatubas comumente chamado de Almeida (São José de Almeida), que está situado nas margens da rodovia MG-010, tanto se chega pela própria MG-010, quanto se chega pela continuação não asfaltada da MG-020, da praça da Sede de Jaboticatubas até Almeida; trecho utilizado para ir à Escola Estadual Eduardo Góes Filho (EEEGF). Para ir para à Escola Estadual Francisca Josina (EEFJ) na antiga Cardeal Mota (hoje chamada de Serra do Cipó), Distrito de Santana do Riacho, e imediatamente fronteira com Jaboticatubas, tanto se vai direto pela MG-010, quanto se vai pela MG-020 (asfaltada até a Sede de Jaboticatubas, depois estrada de terra).

Este croqui (Figura 01) foi utilizado em uma das idas à Feira Raízes do Campo, em maio de 2016, e está mais completo do que outros utilizados nas *pesquisas de campo* da tese pelo fato de ter sido elaborado para uma *atividade de*

5 Esta feira agroecológica, que será descrita em detalhe adiante, acontece no centro da Sede de Jaboticatubas, quinzenalmente, durante parte do dia de sábado. Os feirantes são, em sua maioria, os próprios trabalhadores da agricultura familiar e camponesa, extrativismo e artesanato de Jaboticatubas, que, organizados em uma associação (AMANU), fazem da feira um ponto de distribuição/comercialização, mas também um espaço de diálogo e formação.

campo da Seção Local Belo Horizonte da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB-BH), na XV Semana do/a Geógrafo/a (maio de 2016). Sua função foi de ajudar a entender o percurso de BH até Jaboticatubas e um pouco de seu contexto⁶.

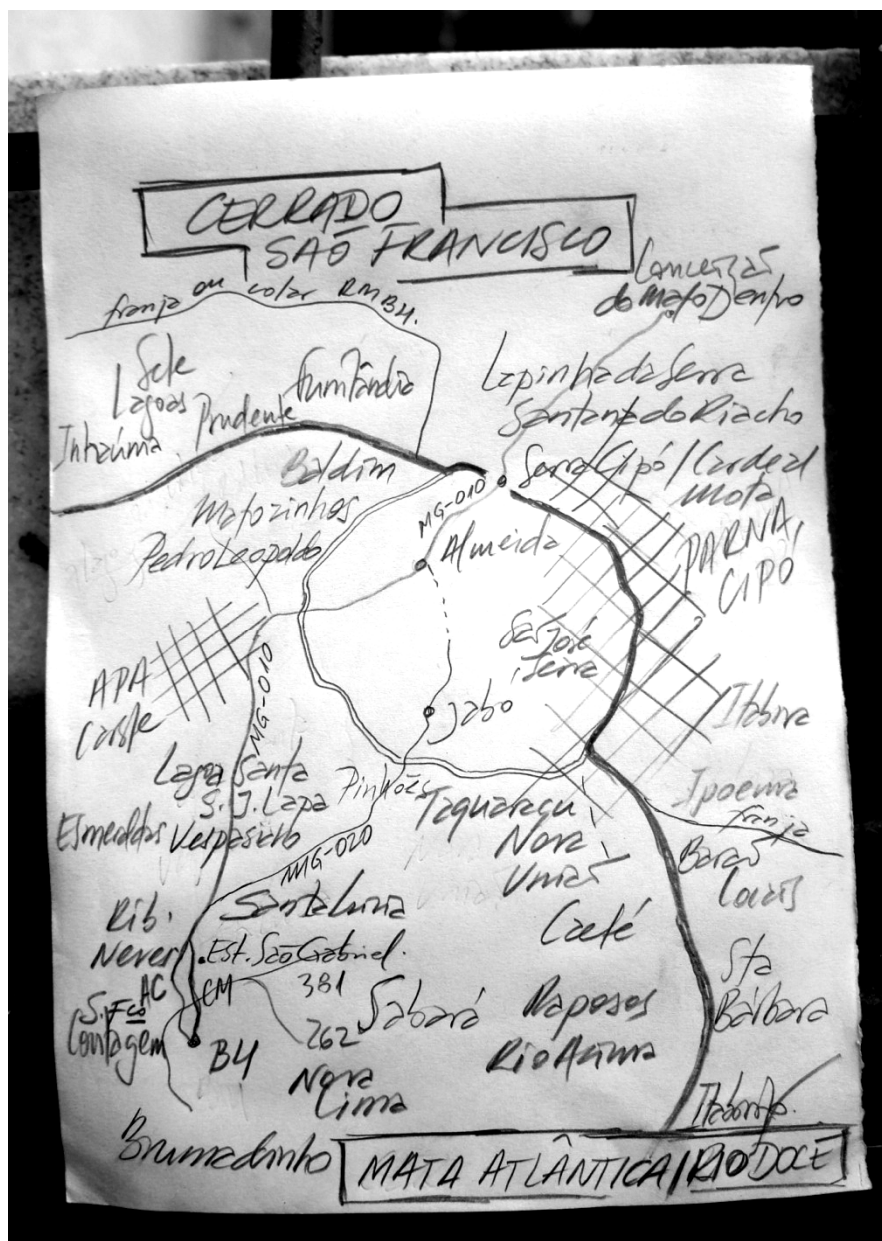


Figura 01: Croqui do autor sobre Jaboticatubas e seu contexto (maio/2016).

6 O croqui está orientado, na sua porção superior, pelo norte geográfico. Sua proporcionalidade é aproximada, daí não possuir escala gráfica e/ou numérica. Bem como sua projeção foi realizada em adequação com as finalidades de uma atividade de campo realizada em um único dia; com saída às 06:30 horas e retorno às 15:00 horas; isto é, não houve necessidade prática de um detalhamento com grau alto de precisão quanto à localização e distribuição dos fenômenos. Enfim, como um típico croqui, é uma representação esquemática da realidade.

Cabe o destaque de algumas informações dispostas no croqui. Nos extremos superior e inferior, em duas caixas de diálogo, são destacados os biomas e bacias hidrográficas sobre os quais a Serra do Cipó e, por conseguinte, uma parte considerável do município de Jaboticatubas, funcionam como divisores: ao norte, o bioma do Cerrado e a bacia hidrográfica do Vale do Rio São Francisco; ao sul e sudeste, o da Mata Atlântica e a do Vale do Rio Doce. A linha de maior espessura que atravessa a parte direita inferior e a lateral superior esquerda é o limite da Região Metropolitana de Belo Horizonte; a linha de menor espessura que se destaca desta é o limite do que é chamado *de franja ou colar metropolitano*. As hachuras representam unidades de conservação: à esquerda, sobretudo no município de Lagoa Santa, a APA Carste (Área de Preservação do Carste de Lagoa Santa); à direita, sobretudo na porção leste do município de Jaboticatubas, o PARNA-Cipó (Parque Nacional da Serra do Cipó). Partindo do ponto na borda inferior esquerda, identificando o ponto BH, *sobem* os traços AC e CM, respectivamente, as avenidas Antônio Carlos e Cristiano Machado. Outras informações são acessórias e não serão utilizadas nesta descrição.

O detalhe do croqui (Figura 02, próxima página) reflete o deslocamento que foi realizado o maior número de vezes na empiria, desde as primeiras idas à Sede de Jaboticatubas no âmbito da tese (meados de 2014) até o fechamento de campo (maio de 2016). O ponto de partida é a Estação BHBUS⁷ São Gabriel (ESG), que atende demandas municipais de transporte público de BH e da RMBH.

Esta primeira função do transporte público, de abrangência municipal, se divide na distribuição de linhas troncais orientadas pelas porções leste e norte de Belo Horizonte, atendendo diversas regionais e seus bairros que compõem a expansão urbana das últimas décadas, marcadas pelas periferias do município no seu traço de segregação socioespacial. A mobilidade da força de trabalho intramunicipal é o objetivo específico desta fração da *São Gabriel*, e se percebe pelo seu horário de funcionamento associado ao horário comercial – das 05:00 horas às 23:00 horas. Quem vem de municípios da RMBH e franja ou colar tem nas linhas ESG-Centro, ESG-Estação Vilarinho (Zona Norte de BH), entre outras, a continuidade da viagem iniciada pelas linhas metropolitanas.

⁷ O BHBUS é o Plano de Reestruturação do Sistema de Transporte Coletivo de Belo Horizonte criando pela Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte S/A. Maiores informações no sítio eletrônico <<http://www.bhtrans.pbh.gov.br/porta.html>>.

A segunda função, a metropolitana (*MOVE Metropolitano*⁸), se divide em quatro grandes plataformas que distribuem linhas de ônibus coletivos para a maior parte da RMBH. Na plataforma G3, em que pegamos o ônibus 5582 *Jaboticatubas/ESG*, também estão dispostas os pontos finais das linhas 4115 *Maria Adélia/ESG* (região do *São Benedito*, município de Santa Luzia, fronteira sudoeste de Jaboticatubas), 4135 *Pinhões/ESG* (município da fronteira sul de Jaboticatubas) e 4442 *Taquaraçu-Via Roças Novas/ESG* (município da fronteira sudeste de Jaboticatubas). Assim, o MOVE Metropolitano é um ponto de distribuição da diversidade de sujeitos que diariamente se deslocam entre a centralidade de Belo Horizonte e suas adjacências - chamadas aqui de *periferias* em um sentido inicial e específico daquilo que está nas margens de um centro.

A *Linha 5582* é a principal linha utilizada para ligar Jaboticatubas à Belo Horizonte; mas, como percebemos enquanto passageiro, é que diversas paradas entre os dois pontos têm embarque e desembarque. O trecho (detalhe da Figura 02), em um dia útil, no horário comercial, varia entre 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos e 02 (duas horas), pois a MG-020 passa por dentro do município de Santa Luzia e é comum que alguns trechos estejam engarrafados. À parte o deslocamento de Jaboticatubas para Belo Horizonte com destino na ESG, o maior embarque/desembarque se dá em alguns pontos de Santa Luzia, seja na Sede, seja nas entradas das estradas vicinais na zona rural.

⁸ O MOVE Metropolitano são estações de integração entre linhas de transporte público que ligam diversos municípios da RMBH com áreas do município de BH.

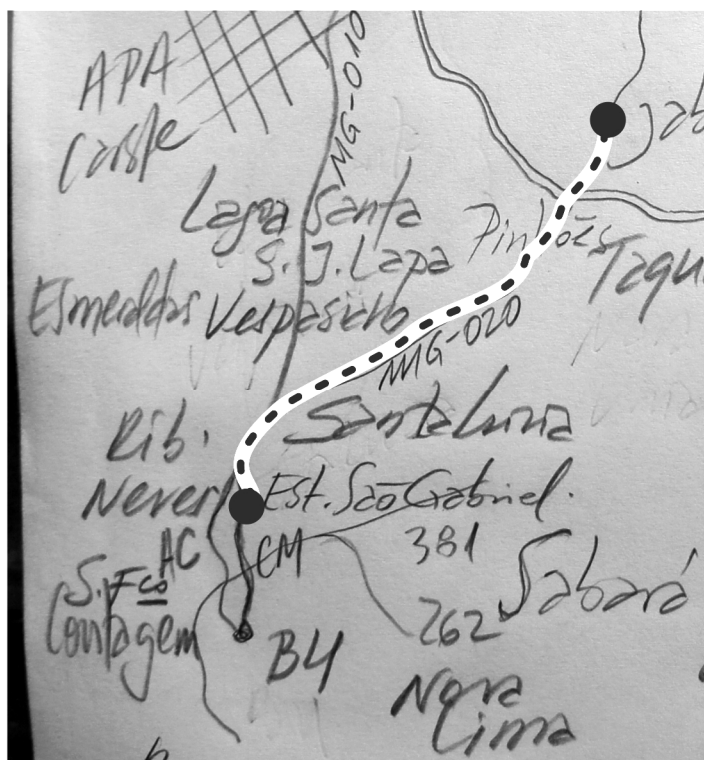


Figura 02: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus *Linha 5582* Jaboticatubas/Estação São Gabriel (maio/2016).

Do lado esquerdo da rodovia estadual MG-020, no sentido BH-Jaboticatubas, no centro do detalhe da Figura 02, entre o termo *Santa Luzia* e o termo *Est. São Gabriel*, ainda no município de Belo Horizonte, está o maior conflito urbano socioterritorial da RMBH com as ocupações urbanas da Izidora – cerca de 8.000 famílias em quatro ocupações – em litígio com a Construtora Direcional. Aqui o termo periferia já remete a uma área em que o discurso de *vazio demográfico* do planejamento urbano é bastante semelhante ao que encontraremos em Jaboticatubas, seja da parte do poder público, seja da parte das empreiteiras e do capital imobiliário internacional. A Izidora é um exemplo do processo de segregação no interior do município de BH. *Contrariando as estatísticas*, frações da classe trabalhadora superexplorada que não conseguem se reproduzir no território em que viveram durante gerações e que sofrem, nas palavras de um dos militantes de um destes movimentos populares, a *cruz do aluguel*, têm nas ocupações urbanas a alternativa de viver na cidade.

Uma grande parte de serviços (públicos e privados) que não estão disponíveis em Jaboticatubas é encontrada em Santa Luzia. Bem como um conjunto amplo de atividades sociais e culturais que compõem uma vida urbana para lá de

movimentada. Desde grandes shows de artistas internacionais com ingressos que chegam na metade de um salário mínimo e se pautam pela presença de classes médias e altas de BH que andam com os vidros fechados até os bailes e inferninhos em que a juventude da periferia se encontra e não raro possuem uma trilha sonora bastante popular: da sirene do SAMU⁹ e de viaturas policiais aos carros equipados com caixas de som que indicam a festa de longe. Se a *Linha 5582* leva o pessoal de Jaboticatubas para a porção norte de BH e adjacências, a recíproca também é verdadeira: nas festas de Jaboticatubas, que também contam com as mega-aparelhagens de som tocando os *hit parades* das emissoras comerciais de rádio de BH, bastante gente *sobe a serra*, levando os costumes (e algo mais) que algumas décadas atrás não era reconhecido pelos moradores de Jabó¹⁰ – a associação entre a metropolização e a violência urbana, sobretudo caracterizada como algo dessa juventude de hoje, foi bastante relatada nas conversas que tivemos.

Na *Linha 5582*, ao sair do centro de Santa Luzia, a mudança na paisagem destaca a transição entre a cidade, com seus bairros adensados e as casas de alvenaria sem acabamento, e o campo, com os lotes maiores e diversas criações de animais e hortas/pomares. O marco histórico da formação do município de Jaboticatubas está no ponto médio deste trecho contínuo entre Belo Horizonte e Jaboticatubas: o Mosteiro das Macaúbas (século XVIII) nas margens do Rio das Velhas – que tem no Rio Cipó um de seus afluentes. Deste ponto em diante existe uma permanência de paisagem típica da zona rural em termos ecológicos e demográficos: áreas verdes pouco transformadas nas vertentes de um relevo em que a condição serrana vai emergindo com desníveis cada vez mais intensos entre cumeeira e calha, áreas de pasto com criação de gado e cavalos em algumas várzeas e, sobretudo, áreas de plantio e culturas, desde o milho e animais de horta até algumas manchas de eucalipto.

Da divisa de municípios entre Santa Luzia e Jaboticatubas em diante é um aclave suave em que a vista da janela vai ganhando profundidade: na várzea do Rio das Velhas é possível ver pouco mais de um quilômetro nas perpendiculares da rodovia. A sensação de andar no fundo de vale vai dando lugar aos poucos ao aumento da profundidade de visão e quase estala o ouvido pelo aumento de altitude.

9 Abreviatura de Sistema de Atendimento Médico de Urgência do Sistema Único de Saúde (SUS) ou simplesmente *ambulância*.

10 Jabó é um apelido carinhoso que os moradores de Jaboticatubas utilizam.

O vento corta mais forte e a mudança de temperatura é sensível, bem como a vegetação vai mudando sua fisionomia tal e qual o relevo fica mais e mais movimentado. Estamos subindo por um caminho que vai chegar no Espinhaço Meridional, tendo do lado esquerdo da rodovia, ao longe, o Rio das Velhas que segue seu caminho para montar o Rio São Francisco, e, do lado direito da rodovia, poucas dezenas de quilômetros à frente, o rio Taquaraçu que vai desaguar no Rio Doce.

No detalhe do croqui (Figura 02), seguindo a MG-020, já no município de Jaboticatubas, cuja fronteira está representada pela linha de duplo traço, já se está no alto da Serra do Cipó, em que começam a se reconhecer construções que se distinguem das pequenas moradias até percebidas como ruralidade: as casas dos condomínios em que se reconhece uma combinação entre engenharia e arquitetura pouco provável que os custos sejam viáveis para uma família de pequenos agricultores ou trabalhadores assalariados das periferias urbanas e bairros de classe média baixa. Desde a entrada dos condomínios, com seus nomes remetendo a uma natureza em estado de zoológico (o condomínio Recanto das Araras é antológico) e suas portarias de uma sociedade em estado de exceção pelos vigias armados manobrando câmeras de vigilância e cancelas eletrônicas, até as casas imponentes que somente se vê da MG-020. Até a proximidade da Sede de Jaboticatubas, é essa a visão que se tem do ônibus: áreas de natureza aparentemente intocada, com a vegetação rasteira dos campos rupestres e topos de morro, se alternam com arruamentos ladeados por pequenas mansões. De todo modo, o arame farpado das cercas é o que segue mais perto de nossos olhos.

Já na área urbana, da Sede, reconhece-se uma urbanização com casas antigas, umas bem cuidadas, outras não, mas que nos indicam várias décadas de construção e uso, bem como de desuso. Nos primeiros quarteirões está a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, em que se percebe a alternância entre casas velhas e construções bem recentes. O asfalto da MG-020 dá lugar ao calçamento de paralelepípedos com calçadas estreitas em ruas sinuosas e largas. O traçado dos quarteirões segue uma ordem em que não se percebe um planejamento urbano semelhante ao que se encontra na área central de Belo Horizonte. Ao contrário, se assemelha com as ruas da periferia norte de BH e bairros de Santa Luzia: produzidas pelo deslocamento tradicional de um dia após o outro, fazendo do

espaço um território usado antes de ser planejado e ser determinado pelos decretos do poder de estado.

As duas escolas da Sede estão bem próximas da praça da cidade, local em que também acontece a Feira Raízes do Campo e é a Sede da Prefeitura, da Polícia Militar e dos comércios das famílias tradicionais. A praça é um centro da cidade de Jaboticatubas. Tanto da vida comercial quanto da vida política, para se ficar em uma distinção entre centralidades: do mercado e do estado. E, sem diferença, da vida cultural do dia e da noite. Das duas escolas em que a empiria foi feita, com relação à praça central de Jaboticatubas, a escola EECav está a um quarteirão e a EELMA está a menos de dez quarteirões.

O próximo trajeto, da Sede de Jaboticatubas para o distrito de Almeida, é feito em um pequeno trecho de asfalto, nos limites da zona urbana, e a maior parte em estrada de terra, de chão batido. O detalhe do croqui (Figura 03) indica este trecho:

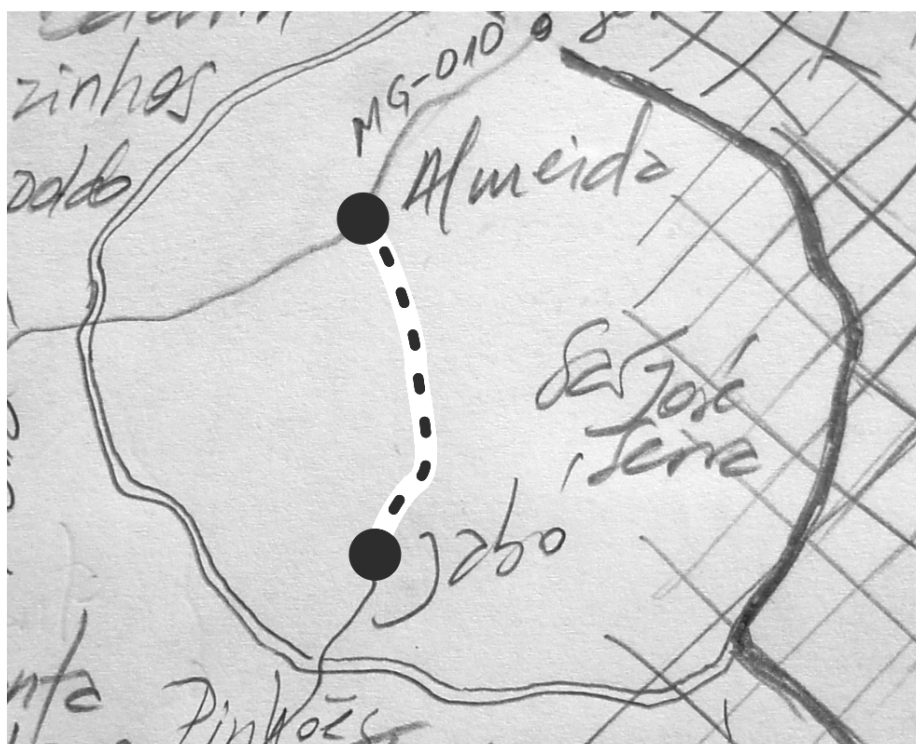


Figura 03: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus da Sede de Jaboticatubas para o distrito de Almeida (maio/2016).

Os aproximadamente 8 quilômetros são feitos em pouco menos de 1 hora, em uma estrada que permite que em alguns trechos o ônibus alcance uma velocidade que não passa de 40 quilômetros por hora, mas causa uma sensação de aventura pelos solavancos. Este ônibus sai da praça da Sede às 06:10 horas e, nas quatro ou

cinco vezes em que fui para Almeida nele, seguem esse trecho alguns trabalhadores rurais que vão para algumas fazendas e pousadas e, sobretudo, o grupo de professoras da escola municipal de Almeida. O ônibus passa por alguns povoados (a comunidade quilombola do Matição, o Capão do Clemente e o Capão Alto, separados pelo Rio Vermelho, e, por fim, o capão do Berto Vieira do lado direito e a Taquara do lado esquerdo da estrada). A percepção é de um território de campesinato dispersado entre as grotas, ou capões (como se diz por lá), com pequenos grupos de casas que se vê da estrada ao longe e de comércios na beira da estrada – os butecos são garantidos. Como já estamos andando no alto da Serra do Cipó, a vista alcança léguas e se perde no efeito de um *mar de serras* que vão embranquecendo até a linha do horizonte.

São José do Almeida, nas margens da MG-010, é um distrito de Jaboticatubas em que, além do Posto de Saúde e da Rodoviária, está a outra Escola Estadual que oferece as séries finais do EF e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O distrito é um ponto de apoio para quem segue viagem para Conceição do Mato Dentro, destino final da MG-010, mas mostra que sua ocupação também não é novidade. Da rodoviária de Almeida existem duas viações que fazem BH: a Viação Serro e a Viação Saritur, com dois horários na parte da manhã e no meio da tarde. O comércio, além de alguns bares e restaurantes, é de materiais de construção e armazéns agropecuários. Na rodoviária, as mesmas músicas que fazem sucesso nas rádios do centro da metrópole e que são escutadas nas bancas de ambulantes da Estação São Gabriel, tocam todo dia e o dia todo. A impressão é que a rodoviária é uma pequena filial do *Shopping Oiapoque*¹¹ do centro de BH, pois a quantidade de aparelhos eletrônicos e roupas de grife se destaca entre a lanchonete e os guichês das empresas de ônibus. A imagem que me ficou retida é de um local de passagem que passa ao largo do turismo, mas que remete diretamente aos processos de produção do espaço na beira da MG-010, mas também nos imediações das comunidades rurais. Nos bares a conversa envolve a variação nos preços de venda de lotes e oportunidades de emprego nas benfeitorias que são constantes nos terrenos e edificações prediais.

¹¹ Conjunto de lojas no centro de BH, também ao lado de uma Rodoviária, que comercializa uma diversidade de mercadorias a preços populares – de equipamentos eletrônicos e periféricos e suprimentos de informática à roupas de grandes grifes, como réplicas de óculos *Ray Ban*.

Para se chegar à divisa com o município de Santana do Riacho, no distrito de Serra do Cipó (parte do município de Santana do Riacho, mas *emendado* com o município de Jaboticatubas), o ônibus que passa por Almeida é o ônibus que sai da Rodoviária de BH - com um único horário na parte da manhã, que sobe a serra, e outro na parte da tarde, descendo a serra. O detalhe do croqui (Figura 04) aponta o trecho BH-Serra do Cipó, cujo deslocamento é de pouco mais de 3 horas.



Figura 04: Detalhe do croqui sobre o trecho do ônibus da Rodoviária de BH para o distrito de Serra do Cipó (maio/2016).

Do mesmo modo que no trecho entre a Sede e Almeida, a partir da saída de Lagoa Santa e entrada em Jaboticatubas, já se está envolvido pelas vistas que se esperam da Serra do Cipó. Diversas estradas vicinais anunciam a venda de lotes, pousadas e condomínios. Chegando em Serra do Cipó, é o setor hoteleiro com apelo rural e ecológico que se destaca na paisagem. Contudo, o *grosso* do turismo ecológico associado à serra do Cipó, de acordo com o pessoal que trabalha de guia

turístico e/ou condutor ambiental, se dá no final do trecho da MG-010 em Jaboticatubas e início do trecho em Santana do Riacho. Esta divisa municipal também é o final da RMBH e o início da área do Parque Nacional da Serra do Cipó. A profusão de hotéis e pousadas se destaca na vista, não se andando mais que um quilômetro sem ver uma das placas (maiores ou menores, mais estilizadas com o rústico ou seguindo um *marketing* tradicional do setor hoteleiro).

Quando se segue a MG-010 desde BH, tem-se o gradiente entre urbano e rural de modo explícito: do perímetro da Avenida do Contorno em que está a Rodoviária aos bairros residenciais e verticalizados da avenida Cristiano Machado, passando pelos bairros de classes médias que se tornam gradualmente classes baixas de moradias mais simples entre a Regional Venda Nova de BH, os municípios de Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Vespasiano. As relações sociais que são associadas ao urbano se realizam nos limites da cidade. Neste trecho imediato ao município de BH e os municípios de seu entorno se reconhece os registros que compõem o discurso da periferia, que, se sofrem com as forças de expulsão da Sede de BH, também produzem suas sociabilidades se destacando deste conjunto. Eu, nessa de morador de um bairro industrial que se distancia do conjunto central de BH, aprendi que *a zona norte é onde o coração bate mais forte*. Esse primeiro conjunto, de BH até Vespasiano, tem uma cara de cidade, de urbano. Sejam os bairros de classe média, sejam as periferias, têm uma paisagem que se distingue pela ideia de urbanização como um processo contraditório, que produz mais de uma cidade diferente. Ou, é bem mais capaz que seja o caso de uma cidade produzida pelo urbanismo capitalista em que a desigualdade é seu fundamento reproduzido permanentemente.

Lagoa Santa já é um município em que a coisa se confunde em termos de urbano e rural, de campo e de cidade. Já não é possível dizer igual se diz em BH... Os elementos da vida da cidade, com a agitação nas diversas horas do dia e a mobilidade vertiginosa de mercadorias em grandes redes de supermercados, coexiste nas ruas perpendiculares à MG-010 com residências de fim de semana e chácaras em que as frações da classe média e alta de BH passa os finais de semana. A cidade se reparte bem entre o que é de uma vida coletiva e o que é de uma vida privada. As relações sociais do urbano capitalista privatizam parcelas cada vez maiores da cidade. O anúncio de lotes na beira da lagoa, mas também em

loteamentos que asseguram a tranquilidade e qualidade de vida dos espaços rurais a um preço de oportunidade única, é permanente: seja nos *outdoors*, seja em faixas ou tabuletas pintadas. Filiais de grandes imobiliárias de BH e de construtoras têm suas lojas sofisticadas ao lado de agências de turismo que vendem pacotes para a *gringa* que desce no Aeroporto Internacional Tancredo Neves, no município vizinho de Confins. De Lagoa Santa em diante, já perde de vista a paisagem da cidade e se depara com o meio serrano e começa-se a entender as materialidades que subsidiam o imaginário urbanocêntrico que ronda o espetáculo natural da Serra do Cipó. Para se ter uma ideia, a cota de altitude em que BH está situada é de pouco mais de 800 metros, em Jaboticatubas a altitude varia entre 700, na Sede, e 1.700 metros, no Parque.

Dentro do ônibus de carreira, encontramos desde moradores dos distritos e vilarejos da serra, com suas roupas de todo dia e seus apetrechos de trabalho e sacolas de compras, até os turistas e visitantes mais ou menos sofisticados com mochilas que parecem ser propícias a quem vai escalar uma montanha. Comigo não foi diferente e se percebe logo vendo alguém de fora... Como eu ia com roupa social de fazer pesquisa dentro de escola (uma calça *jeans* ou de sarja, com cinto e camisa de botões para dentro da calça), uma pasta de couro com o material de campo parecendo gente da prefeitura, mas ao mesmo tempo o cabelo grande e uma sandália de couro, dessas de *feira hippie*, os olhares eram atentos e talvez alguns ficassem na dúvida entre eu ser gente fazendo cadastramento daqueles do IBGE¹² ou se era vendedor de consórcio ou plano de saúde – sempre com uma caneta no bolso da camisa de manga comprida dobrada na altura do cotovelo. E da minha parte também eu reparava que, de algum modo, eu poderia ser tudo isso ao mesmo tempo, e outra coisa.

Em Serra do Cipó, um distrito em que um trecho da MG-010 se tornou a avenida principal, a cidade já se mostra a partir do turismo. Uma sucessão de coisas *chiques* de da capital contrasta com os arruamentos e suas casas históricas. Entretanto, se estas se percebem como ruínas, o traço de monumentalidade do urbano remete a construções recentes, sofisticadas.

Em uma tentativa de síntese de nossa observação espontânea (sem dados sistematizados), tomando como critério de base o turismo ecológico como forma de

12 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(re)produção do capital, Serra do Cipó é uma *cidade turística*, ao passo que Almeida é ainda um distrito de uma *cidade rural* – rural em termos de organização da base econômica do município. Se Jaboticatubas (Sede e Almeida) foi uma *cidade rural* que ficou relativamente isolada até a virada do XX, hoje é uma *cidade pequena* que fica cada vez mais longe dos camponeses (subalternos no sentido de desagregação quanto ao processo hegemônico na escala municipal) e que se urbaniza à reboque da metropolização.

Serra do Cipó é um ponto de apoio para um campesinato que tem no turismo uma mediação contraditória e crescente de trabalho relacionado ao território. Os fundamentos do campesinato não cessaram e isso se percebe pela existência de uma feira de pequenos agricultores/extrativistas do entorno de Serra do Cipó, inclusive, com forte associatividade (que não assume a forma de movimentos sociais típicos da Educação do Campo), mas apresenta um regime de auto-organização das suas atividades e trocas. Se a economia solidária pode ser considerada *coisa pouca* em outros contextos, ali isso é muito significativo e terá que ser considerado tanto na linha política quanto pedagógica da luta de classes. Na Sede de Jabó, os elementos do campesinato estão bastante ativos (inclusive sob a forma de associações de moradores das comunidades rurais) e o conflito com os condomínios está sendo produzido; em Almeida, o campesinato já vive esse conflito na sua plenitude, com o elemento da rodovia tornando ainda mais forte os interesses do capital imobiliário existente e em ampliação. Em Serra do Cipó, já está à pleno vapor um setor hoteleiro de alto valor (tem quarto de hotel com diária de R\$ 2.200,00 para casais da *gringa*), mas com pequeno porte predial/edificações e limitada extensão territorial (sua cartografia é mais *pontual*/vertical do que *zonal*/horizontal, realçando a forma *lineal* de rede; a *gringa* vem de pacote turístico comprado, no modelo *resort* ou *cluster*; por mais que existam mochileiros etc.), não sendo tão forte a presença dos grandes condomínios, sobretudo pelas restrições de zoneamento da APA Morro da Pedreira; turismo de mochileiros está ativo, como um negócio de margens *concorrenciais* à parte a entrada dos *monopolistas*.

Na produção do espaço da metrópole, cruzando o critério de distinção centro-periferia com o critério da (re)produção de capitais sofisticados do setor do turismo, a porção nordeste é uma periferia. Mas, na produção do espaço da porção nordeste da RMBH, na mesma referência cruzada, Serra do Cipó é uma centralidade da

periferia ao passo que Jabó é uma periferia da periferia (uma periferia elevada ao quadrado). Recortando a produção do espaço do município, na mesma referência, as comunidades rurais com campesinato ativo de Jaboticatubas são uma periferia da periferia da periferia (periferia elevada ao cubo). Entretanto, o turismo sofisticado quer comer um *franguinho com quiabo* e nem imagina como se lava uma roupa ou se bate uma laje de chalezinhos que remetem a uma paisagem alpina européia.

1.2 A RMBH e a produção da periferia

O ponto de partida da seção anterior, o passeio junto ao croqui de campo no trecho BH-Jaboticatubas, indicou a circulação de diversas mercadorias nesta porção da RMBH, sendo feita a discussão a partir da nossa vivência e saberes. Nesta seção, estas contradições serão discutidas com base em informações sistematizadas do ponto de vista de outra racionalidade. Uma racionalidade do estado e do capital.



Mapa 03: Região Metropolitana de Belo Horizonte e *colar/franja* da RMBH.

A questão que organiza esta seção é que, do ponto de vista do *planejamento estratégico*, o território das comunidades rurais, caso de Jaboticatubas, é pensado como um vazio demográfico e de desenvolvimento inadequado em que a expansão

do urbano-capitalista pode avançar a fim de resolver suas contradições e manter ativos seus processos de acumulação do capital mediante a ação do estado. Assim sendo, tanto é importante compreender a produção do espaço em Jaboticatubas a partir do próprio município, seus processos intraurbanos, quanto na relação com a dinâmica da produção do espaço na RMBH, seus processos interurbanos e intrametropolitanos.

Jaboticatubas é compreendida, nesta perspectiva, como mais um dos muitos municípios da RMBH, como uma unidade de análise genérica e abstrata, um estoque de fatores econômicos que podem ser identificados pelo pensamento estatista na produção e reprodução do capital. Isto é, no primeiro momento, Jaboticatubas faz parte de uma massa indiferenciada, chamada de *periferia*, por oposição ao município de BH, tratado como *centro*. Assim, o vetor do argumento parte da RMBH e de suas contradições para chegar às contradições *sobre* Jaboticatubas e, então, tornadas contradições *de* Jaboticatubas.

Quanto à categoria trabalho, do campo e da cidade, seja o que se realiza nas comunidades rurais de Jaboticatubas, seja o que se realiza nas áreas centrais e periféricas de Belo Horizonte, este capítulo busca compreender os fundamentos de sua conversão em um trabalho metropolitano. A pergunta de fundo é a mobilidade do trabalho ser determinada por lógicas que, além de escaparem ao controle do próprio trabalhador, não são mais desenvolvidas a partir de uma ou de outra cidade de modo isolado, tal e qual não é mais o campo daqui ou dali que conduz essa determinidade específica do trabalho.

Por trabalho no campo, aqui se entende uma diversidade de trabalhos que têm no campo sua mediação, isto é, a produção da vida do trabalhador passa por relações de produção do território. O trabalho na cidade, por uma oposição não absoluta, não necessariamente se realiza tendo como fundamento a produção do território. O trabalho na cidade pode produzir o território, mas não é isso que o distingue. Por outro lado, não se quer dizer aqui que no trabalho no campo exista uma fixação absoluta do trabalho ao território (do nascimento ao enterro no mesmo lote...), mas, se o território lhe é alienado, sua condição fundamental de trabalho no campo vai junto.

Essa é uma contradição posta para as comunidades rurais de Jaboticatubas, pois a perda do território como relação social constitutiva da reprodução social pode

estar associada à permanência em uma ruralidade cujo território se converte em moradia, habitação, numa síntese, um *dormitório*. Da perspectiva da metrópole, como produção capitalista do espaço, o trabalhador dormir na cidade ou no campo é uma questão de custos de deslocamento e formação de salário.

Paulo Alentejano, no *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART et al, 2012), aponta que o *trabalho no campo* é constituído de uma diversidade de formas de realização: de assalariados rurais até campesinatos autônomos, de trabalhadores familiares integrados e subordinados às agroindústrias aos trabalhadores em condição análoga à de escravidão,

porém, o que confere unidade a essa enorme diversidade de trabalhadores do campo é o fato de, por diferentes formas e mecanismos, todos eles estarem submetidos ao controle e à exploração do capital, estando sujeitos à expropriação pelo avanço e concentração fundiária resultante da expansão da dominação capitalista, o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora, em confronto aberto ou latente com as classes dominantes do campo. (ALENTEJANO, 2012, p. 758)

O exemplo do trabalho no campo se converter, no caso de parte das mulheres, em ocupação de serviço doméstico e, no caso de parte dos homens, emprego na indústria da construção civil indica os termos que serão desenvolvidos ao longo da tese: o trabalho, qualquer que seja, precisa ser compreendido mediante sua forma histórica, e, por isso, territorializada. Ampliando o exemplo para o caso específico de Jaboticatubas, o trabalhador é objeto e sujeito (sujeitado) de um deslocamento social da territorialidade de comunidades rurais no campo para a territorialidade de condomínios/setor hoteleiro urbano no rural.

Uma panorâmica sobre a formação da RMBH é indicada abaixo.

Durante o século XVIII, o esgotamento do ciclo da mineração fez com que a cidade de Ouro Preto perdesse progressivamente sua função de sede do poder político coincidente com a sede do poder econômico. A centralidade econômica se desagrega e fragiliza a centralidade política. Pelo alto nível de dispersão da economia mineira, decorre a opção da instalação da capital em uma região mais central em termos geográficos. No sítio em que se instala a nova capital, destacavam-se os municípios de Nova Lima, com a mineração, e Santa Luzia, com a agropecuária. Constando ainda os municípios de Caeté e Sabará, além de pequenos arraiais e vilas (SOUZA, 2008). A demanda de mão de obra foi

solucionada por trabalhadores de fora, tanto para o trabalho agrícola, quanto para o trabalho na construção civil.

João Antônio de Paula e Roberto Monte-Mór apontam que

Belo Horizonte nasceu e desenvolveu-se, nos últimos cem anos, em período de intensas e vertiginosas transformações marcadas pela explosão do binômio urbanizaçãointustrialização. Se esta explosão trouxe desafios para todos os países, no caso do Brasil este processo assumiu características particularmente complexas e contraditórias. O Brasil durante o século XX tornou-se um país bastante urbanizado, relativamente industrializado e significativamente moderno. Contudo, aqui, estes três aspectos, urbanização–industrializaçãomodernização, que nos países centrais resultaram em prosperidade, em desenvolvimento, no Brasil estes aspectos estão associados, até aqui, à permanência do subdesenvolvimento, da pobreza, da marginalização social. (PAULA e MONTE-MÓR, 2004. p. 3)

O planejamento da cidade desde seu início revela o elemento seletivo na segregação ao delimitar uma área para as frações da burocracia e outra para abrigar os pobres, com uma desigualdade no acesso aos recursos que permitiriam pensar em uma vida urbana no sentido pleno e coletivo. Souza, tomada aqui como paradigma do pensamento estatista, aponta que

Para separar e valorizar a área urbana foi construída a Avenida do Contorno, tendo sido a Avenida Afonso Pena construída para viabilizar o acesso da população de baixa renda à área central, uma vez que ligava o extremo Sul ao extremo Norte do município. A construção da Avenida Afonso Pena explicita a intenção do poder público de orientar a ocupação e expansão do município no sentido Sul-Norte, ou seja, de dentro para fora, com crescimento prioritariamente em direção à região Norte, já que ao Sul a expansão ficaria naturalmente limitada pela Serra do Curral.” (SOUZA, 2008. p. 40).

Mediante o alto preço da terra dentro dos limites da Avenida do Contorno, definido nos termos de uma seletividade/segregação da população mediante poder aquisitivo, a ocupação se deu nos entornos da cidade planejada.

A *economista* aponta que a primeira indústria siderúrgica foi implantada em 1922 com a presença de capital internacional na busca do desenvolvimento econômico de Belo Horizonte. E

Paralelamente à ocupação e expansão do município, ocorria outro processo igualmente importante: a especialização do espaço belo-horizontino. Em linhas gerais, pode-se dizer que na região Norte residiam os trabalhadores menos qualificados, sendo a Lagoinha um reduto de desempregados; na região Leste residiam basicamente os militares e os trabalhadores do serviço de saúde; na região Oeste a população operária com presença marcante de imigrantes estrangeiros e, no Centro-Sul, a população com alto nível de renda, dentre eles os funcionários públicos transferidos de Ouro Preto.” (SOUZA, 2008. p. 48).

Durante o período Vargas, entre as décadas de 1930 e 1940, a urbanização associada à industrialização demandou um reordenamento do crescimento do município visando crescimento da população urbana comparativamente à rural e suburbana.

O trabalho rural e suburbano vai sendo convertido em trabalho urbano de tipo industrial.

Esta determinação da reprodução da cidade mediante a produção da indústria culmina na Criação da Cidade Industrial Juventino Dias, no município de Contagem, a oeste de BH, em meados da década de 1940, e, na porção leste-nordeste, outro pólo industrial é criado em Santa Luzia e Vespasiano, “(...) dadas as vantagens locais: facilidades para escoamento dos detritos industriais; proximidade das fontes de matéria prima e razoável sistema de transporte.” (SOUZA, 2008, p. 55).

Na década de 1950 inicia uma indução de parcelamentos de terra na região Norte, com obras na Pampulha. “Esse processo foi tão intenso que se pode afirmar que, naquela década, teve início a segunda frente de conurbação de Belo Horizonte, desta vez com os municípios de Ribeirão das Neves e Santa Luzia.” (SOUZA, 2008, p. 63).

Assim, a urbanização de BH atravessa a metade do século XX transbordando seu sítio inicial, seja na primeira metade do século ao não se limitar à Avenida do Contorno, seja nas décadas de 1940 e 1950 com a expansão do eixo industrial na porção oeste, seja nas décadas de 1960 e 1970 com a expansão do eixo de periferias na porção norte e nordeste. A Região Metropolitana de Belo Horizonte é fruto deste contexto em que atuam o estado, o capital e o trabalho em diferentes arranjos na produção do espaço como produção de uma mercadoria – um objeto que satisfaz necessidades de alguém que lhe consome mediante a disponibilidade de um recurso para alguém que lhe produziu. Mas essa *coisa* é bem mais complexa. Sem intenções de produzir uma análise da RMBH em si, busca-se aqui mais compreender alguns fundamentos desse movimento de exteriorizar-se do centro do município de BH no último quartel do século passado.

Quanto à questão da moradia, a PLAMBEL¹³ (1993) reconhece que o capital imobiliário, no período 1970-1980, direcionou seus empreendimentos para os segmentos de alta renda, mas também para a captura das poupanças das classes médias, mediante financiamentos do Sistema Financeiro de Habitação. Na medida em que o setor público não se responsabilizou pela moradia popular nos termos da construção de habitações para aluguel social, pois, segundo o órgão, “No Brasil foi privilegiado o mito da ‘casa própria’, como única forma de solução do problema habitacional.” (p. 73), para a população de baixa renda, restaram os

[...] municípios periféricos [...] com implantação de parcelamentos de baixo padrão de urbanização e/ou mesmo sem nenhuma infraestrutura. Esses parcelamentos são na maioria das vezes irregulares. [...] Para a população de baixa renda [...] apresentam-se como alternativas a invasão dos vazios urbanos, configurando as favelas, os loteamentos de periferia, muitas vezes irregulares e de baixo padrão de urbanização ou a moradia de aluguel. (PLAMBEL, 1993, p. 72)

A passagem abaixo resume a compreensão da *periferização* nesta racionalidade:

Além de se destacar pela concentração e dinamismo econômico, a RMBH também passou a se destacar pela alta concentração e pelo elevado ritmo de crescimento populacional. (...) Naqueles anos (década de 1960) teve início o processo de periferização da população na RMBH. Como consequência desse frenético ritmo de crescimento populacional, associado à falta de planejamento regional e urbano, a “*desordem urbana*” aumentou ao invés de diminuir. Entre 1963 e 1964, por exemplo, verificou-se um intenso processo de ocupação de terras e de formação de vilas clandestinas em Belo Horizonte. (SOUZA, 2008, p. 67).

13 O caso da PLAMBEL aponta os fundamentos do planejamento urbano presente na metropolização de BH da década de 1970 para a atualidade. A evolução institucional (PLAMBEL, 1995b) mostra como uma ideia se estrutura no estado e vai se tornando o próprio estado. Em 1971 um grupo de trabalho envolvendo governo estadual (mandato de Rondon Pacheco) e prefeituras do entorno de BH elabora um Plano Metropolitano de Belo Horizonte, chamado de PLAMBEL. Em 1974, a PLAMBEL se torna Planejamento da RMBH, autarquia vinculada ao Conselho Estadual de Desenvolvimento (governo Aureliano Chaves); em 1975 passa a Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana, vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado. Em 1983, se desvincula da Secretaria de Planejamento e vai para a Secretaria de Estado de Governo e Coordenação Política (governo Tancredo Neves) e, em 1985, é criada a Administração da RMBH, constituída pela PLAMBEL. Em 1989, com a Constituinte Estadual de MG, amplia-se a RMBH e estabelece-se a Assembleia Metropolitana (AMBEL). No início dos anos 1990, ocorrem as criações e dissoluções de diversas estruturas do planejamento urbano (transporte, comunicação etc...), mas a PLAMBEL segue seu caminho e, em 1994, é reorganizada administrativamente para fazer assessoramento técnico à AMBEL “[...] no que se refere às atividades setoriais de interesse comum à cargo do Estado na RMBH.” (PLAMBEL, 1995b, p. 14). Noutro documento é apontado que “A atuação da PLAMBEL, considerada pelos municípios como interferência a sua autonomia, bem como a pouca participação destes no processo em curso levaram os prefeitos a criarem um fórum de discussão das questões inerentes aos municípios da RMBH, a GRAMBEL, fundada em 1975.” (PLAMBEL, 1992, p. 19).

Mediante a Lei Federal 6.766/79, referente à questão da habitação e planejamento urbano, a descaracterização de área rural e aprovação de parcelamentos para uso urbano ganham força na lógica das regiões metropolitanas (PLAMBEL, 1993, p. 74). A própria PLAMBEL, em 1984 (então Superintendência de Planejamento Metropolitano de Belo Horizonte) reconhece que as deliberações específicas associadas à legislação federal terminou “[...] contribuindo para que as imobiliárias procurassem as facilidades institucionais para a aprovação de projetos nos municípios limítrofes à RMBH.” (PLAMBEL, 1984, p. 8).

O estado se representa como mediação das ações do capital imobiliário.

As desigualdades no crescimento da RMBH, na década de 1970, seus traços de segregação a partir do centro, chamado pela PLAMBEL de *exportação de populações carente* para satisfação das necessidades de moradia da população de menor nível sócio-econômico de Belo Horizonte, podem ser compreendidas a partir da distribuição do crescimento dos municípios da porção norte (taxas anuais): Santa Luzia cresceu 9,0% e Ribeirão das Neves cresceu 21,4%, enquanto a média da RMBH foi de 4,7%. De acordo com o órgão,

O baixo nível de remuneração da maioria das famílias orientou a demanda para áreas de menor preço, cada vez mais distantes, precariamente atendidas por infra-estruturas e serviços urbanos. [...] O fato de Ribeirão das Neves ter tido tão alta taxa de crescimento na última década decorre do baixo custo de seus terrenos e por se situarem em eixos não priorizados pelos investimentos em infra-estrutura urbana. (PLAMBEL, 1993, p. 17)

Um exemplo da naturalização das desigualdades pode ser visto abaixo:

A RMBH está inserida na dinâmica demográfica e econômica dos grandes aglomerados metropolitanos. Sendo uma cidade relativamente recente, com pouco mais de cem anos, Belo Horizonte foi criada e planejada com o objetivo explícito de manter regulada a distribuição espacial e social da população. No decorrer de sua breve história, Estado e capital imobiliário promoveram uma permanente redistribuição espacial da população, de acordo com as exigências do padrão de expansão urbana – que tem como uma de suas características básicas a segregação espacial da população mais pobre. Com o tempo, a expansão urbana da capital extrapolou seus limites, invadindo os municípios vizinhos e metropolizando a segregação social dos mais pobres. (BRITO; SOUZA, 2006, p. 52)

De acordo com esta passagem, não existe uma especificidade contraditória na gênese da RMBH: ela faz parte de um padrão que é naturalizado como uma dinâmica demográfica reificada e transistórica. A coisificação de algo permite que sua reprodutibilidade *ad infinito* seja analisada de modo seletivo e fragmentário quanto à totalidade que esta coisa faz parte, daí a definição de seus limites de

realização se tornam uma condição para um autodesenvolvimento, uma permanência sem mudança, uma historicidade mecanicista e circular de seus fundamentos. A urbanização, tornada um fim em si mesmo, e um sentido da sociedade, deixa de ser consequência das desigualdades decorrentes das relações sociais da produção e passa a ser tratada como um dos fatores que causa a segregação como um traço inerente e, já que a urbanização é um fenômeno racional, seus elementos internos também possuem uma racionalidade realizável: a segregação espacial da população mais pobre como um dado dessa objetividade reificada. Quase como uma pequena imperfeição que pode ser consertada cirurgicamente, mediante, é óbvio para esta racionalidade, a própria racionalidade. O planejamento urbano deixa de ser a consequência de uma desigualdade maior para se tornar a causa dessa desigualdade, na medida em que existe pouca disponibilidade de planejamento. Se houver mais planejamento, haverá menos desigualdade na base material, sem ser necessária a superação dos fundamentos materiais das desigualdades.

A superestrutura (o planejamento como uma força da produção ideológica da classe dominante) é convertida na base material (desigualdades derivadas da propriedade privada dos meios de produção material) da produção do espaço; realizando uma igualdade entre causa e consequência que permite a confusão de que a superestrutura possa resolver as contradições da produção do espaço que tem origem na base material.

Deste momento é a criação do *Modelo Metropolitano do Transporte Integrado*, 1974, e a criação da *Companhia de Transportes Urbanos da RMBH*, 1980. Em 1988, em substituição à METROBEL, é criada a TRANSMETRO (PLAMBEL, 1992, p. 27). A Fundação João Pinheiro¹⁴ (2006) aponta que de 1971 a 1981 é a *fase de planejamento estrutural*, com documentos considerados clássicos do planejamento metropolitano; de 1981 a 1988, a *fase da separação Plambel-Metrobel* (com criação da Metrobel em 1981 e extinção em 1988); de 1988 a 1994, a *fase da municipalização dos sistemas de transporte e trânsito*, com a criação da Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTRANS) e, quanto às linhas intermunicipais, a autarquia TRANSMETRO (criada em 1988 e extinta em 1994) que, por sua vez, foi absorvida pela Diretoria de Transportes Metropolitanos do

¹⁴ A Fundação João Pinheiro é uma instituição de pesquisa e ensino vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. Maiores informações em <<http://www.fjp.mg.gov.br>>.

Departamento de Estradas e Rodagens; e a *fase de consolidação institucional* com a SEDRU (FJP, 2006).

A formação da RMBH aparece como uma promessa expansiva de progresso e harmonia para a capital Belo Horizonte e o estado de Minas Gerais.

Em uma hipótese de nossa parte, nesse momento histórico do início do último quartel do século XX, dadas as condições de mobilidade urbana, Jaboticatubas se configurava tão distante quanto o Norte de Minas e o Jequitinhonha, posto que o movimento pendular diário se colocava interditado pelo gasto de tempo e custo do transporte.

Para se ter uma ideia, na atualidade, saindo da Estação São Gabriel de Belo Horizonte, sem trânsito, se gasta no mínimo uma hora e trinta minutos até a Sede de Jaboticatubas passando pela MG-020 (Santa Luzia); e mais de duas horas até Almeida, passando pela MG-010 (Vespasiano e Lagoa Santa).

A hipótese é que o deslocamento se fizesse no domingo de tarde de Jaboticatubas para BH, para o trabalho na segunda de manhã, e o pêndulo retornasse na sexta à noite ou no sábado de manhã, de BH para Jaboticatubas, para passar o fim de semana na casa da família. Sendo que, neste caso, o ponto de referência seria o distrito de Almeida, por já possuir maior disponibilidade de ônibus.

Este tipo de deslocamento ainda permanece ativo na reprodução metropolitana de diversos trabalhadores de Jaboticatubas. Particularmente vivenciei este fluxo que passa por Almeida ao ver e conversar com alguns destes *migrantes da metrópole* algumas vezes em que peguei o ônibus que entra em algumas comunidades rurais do município de Jaboticatubas, saindo no sábado, às 06:00 horas da manhã, do entorno da Rodoviária de Belo Horizonte. Como passava o final de semana em Serra do Cipó (distrito de Santana do Riacho, divisa com Jaboticatubas), a fim de ver um pouco do turismo de final de semana, terminava por retornar, no ônibus de domingo, 17:00 horas, de Santana do Riacho para BH, com os mesmos passageiros que tinham saído comigo no sábado cedinho. Inclusive levando crianças, que a meu ver, estudam e residem em BH durante a semana e moram nos territórios de origem nos finais de semana.

O ônibus saía de BH no sábado cedo, com a ocupação das poltronas pela metade, e recebia passageiros em diversas paradas nas avenidas da saída do município de BH (Av. Antônio Carlos na *Pampulha*, Av. Pedro I na *Norte* e

Justinópolis), Neves e Vespasiano (já então MG-010). Chegava à entrada do município de Lagoa Santa já bastante cheio, com diversos passageiros de pé, e o bagageiro sem poder caber mais mochilas, caixas e sacos de lona – que a meu ver eram roupas para serem lavadas em casa, bem como encomendas diversas para a *parentada* e para vender nos comércios, entre o que me escapa.

Na volta para BH era o mesmo caso. O ônibus saía de Santana do Riacho e quando chegava no distrito de Serra do Cipó já estava com quase metade das poltronas ocupadas. Enquanto esperava o ônibus ia reconhecendo os passageiros que chegavam. Em Almeida o ônibus terminava de encher. E no congestionamento ao passar por Lagoa Santa em direção à Linha Verde, devido ao fluxo dos moradores de fim de semana de lá, o ônibus era bastante agitado, com o povo conversando de como foi o final de semana e o que a semana espera em BH. Novamente, ao entrar no perímetro de BH o ônibus começava a se esvaziar, e da Zona Norte até o ponto ao lado da Rodoviária, reduzia consideravelmente seu público.

Nas vezes que fui pude perceber também como o motorista e a trocadora eram conhecidos dos passageiros. Inclusive, me pareceu que a origem da trocadora era da subida da serra.

Mas, retornando ao final do século passado, a possibilidade desta distância geográfica, mais social que espacial, entre Jaboticatubas e BH se assemelhar à distância de áreas expulsoras de classes populares de outras regiões do estado, como o Jequitinhonha e o Norte de Minas, é pertinente também pelos sujeitos que compõem estas populações *in flux* (no duplo sentido, de um processo em andamento, e de uma realocização): frações do trabalho presente nas comunidades rurais, sejam campesinatos, sejam agricultores que se assalariam nos agronegócios.

Durante a década de 1980, a RMBH, em termos de indicadores de desempenho econômico com relação estado de Minas Gerais, respondia por 57% no setor de serviços, 44% do setor de comércio, 34% do setor industrial, ocupando, aproximadamente, um terço da mão-de-obra dos referidos setores em termos estaduais (PLAMBEL, 1992, p. 11).

Nos termos do desenvolvimento social, o *Plano Diretor Metropolitano* do início da década de 1990, elaborado pela PLAMBEL, aponta que a RMBH

[...] apresenta uma grande concentração de problemas, que traduzem um quadro de fortes desigualdades sociais [...] manifestas nas situações de

pobreza urbana, caracterizada pela insuficiência de renda familiar, de habitação, pela ineficiência do sistema escolar, de saúde, de saneamento básico, dentre outros. [...] O volume de recursos financeiros necessários ao seu equacionamento é extremamente vultoso. Urge, portanto, definir políticas sociais duradouras de curto, médio e longo prazos, dotadas de mecanismos permanentes de financiamento e de avaliação da eficácia, que permitam a correção dos rumos do próprio desenvolvimento econômico.” (PLAMBEL, 1993, p, 44)

Com relação à educação, o documento já apresenta a tônica do período conhecido como neoliberal:

[...] parece inadiável estabelecer-se um programa de melhoria da qualidade de ensino, o que certamente não demandará recursos financeiros adicionais, e, se demandar, serão de pequeno porte. [...] A cifra [dos gastos com salários de professores] é expressiva e torna preocupante sua comparação com a avaliação [...] do sistema educacional público na RMBH. (PLAMBEL, 1993, p. 51).

Os fundamentos da lógica neoliberal já se encontram no discurso do planejamento da PLAMBEL, durante a década de 1980, ao se assentar na ideia de *crise e escassez*, por exemplo, ao apontar que

Com o fim do denominado milagre, nos primeiros anos da década instala-se no país grave crise econômica que resulta na escassez de recursos para os grandes investimentos que haviam prevalecido até então. Simultaneamente e como parte deste mesmo processo, têm início a abertura política e a revalorização da autonomia municipal, que irão determinar outro tratamento à questão metropolitana. (PLAMBEL, 1995, p. 6)

Em 1987 a ideia de *macrozoneamento* já está presente no planejamento a partir de quatro grupos: o Zoneamento Industrial, a Delimitação de Áreas para o Setor Agropecuário, as Diretrizes para Expansão Urbana e as Diretrizes para Preservação do Patrimônio Ambiental (PLAMBEL, 1992, p. 25).

As desigualdades da então RMBH, quanto à relação entre urbanização e demografia, são explicadas pelo *Plano Diretor Metropolitano* a partir da carência de recursos financeiros para investimento nas cidades com altas taxas de urbanização combinada com o padrão de industrialização dos subdesenvolvidos que foi incapaz de absorver não só o crescimento natural das populações urbanas, mas aquele decorrente da expulsão dos contingentes rurais (PLAMBEL, 1993, p, 64).

O Estado se afirma como integrador do planejamento, organização e execução das funções públicas de interesse comum, bem como fiscalização e controle (PLAMBEL, 1992).

No *Plano Diretor Metropolitano* de 1993 (a primeira versão é de 1989), a PLAMBEL aponta a tendência do crescimento da *Aglomeração Metropolitana*¹⁵ (inicialmente todo o município de BH, estendendo-se por Betim, Contagem, Sabará, Ibirité, Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Vespasiano) com a população de menor renda relativa (PLAMBEL, 1993, p. 20), sendo associado às *cidades dormitório*, revelando condições mais e mais precárias de inserção dos sujeitos periféricos associados ao crescimento das atividades subterrâneas ou submersas (PLAMBEL, 1993, p. 33), restando para o poder público o controle da expansão urbana mediante a regularização de conjuntos habitacionais (PLAMBEL, 1993, p. 74). Essa lógica de mercado do planejamento urbano e metropolitano termina por articular a valorização da terra e aumento dos aluguéis na Sede de Belo Horizonte associados ao crescente desemprego e expulsão da classe trabalhadora para as periferias da RMBH. Cabe lembrar que durante a década de 1990, Jaboticatubas ainda não compunha *formalmente* a periferia da RMBH.

Luciana Bizzotto¹⁶ (2014) apresenta um conjunto de indicadores demográficos/migratórios que aponta um processo de *exclusão socioespacial* na RMBH, compreendendo algumas tendências entre 1995 e 2000, posto que “[...] 17.228 pessoas partiram da RRMBH¹⁷ para BH contra 141.131 pessoas que se deslocaram de BH para a RRMBH. Isso significa que a periferia atrai em torno de oito vezes mais pessoas que BH, no que se refere à migração intrametropolitana.” (BIZZOTTO, 2014, p. 6). Ainda

Em síntese, apesar de sua heterogeneidade, poderíamos concluir que os emigrantes de BH para a RMBH eram, na sua grande maioria, pobres, com

15 Termo previsto em Lei Complementar à Constituição Federal de 1988, instituindo estas e as Micro regiões, “[...] constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum bem como definirem mecanismos de seu financiamento e formas de gestão.” (PLAMBEL, 1992, p. 31).

16 “O direito ao trabalho constitui parte do que se define como o direito à cidade, de Lefebvre (2011), e é isso que se busca na capital, onde as oportunidades de emprego são histórica e tradicionalmente maiores. A importância em se pensar na esfera da produção se deve ao reconhecimento de que a dinâmica das atividades econômicas determina as oportunidades de emprego, influenciando as pessoas em suas decisões de moradia. Logo, a localização da classe trabalhadora se relaciona fortemente com a distribuição espacial da produção na metrópole, especialmente devido aos custos do deslocamento até o local de trabalho.” e inclui a citação de LEFEBVRE: “O direito à cidade (não à cidade arcaica, mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc..)” (LEFEBVRE, 2011, p. 139).”. A radicalidade do direito à cidade em Lefebvre é convertido em direito ao trabalho... Esse tipo de racionalidade estatista e capitalista que precisa ser compreendido, pois se apropria do pensamento crítico sobre a urbanização capitalista para justificar um pensamento capitalista sobre a crítica da urbanização.

17 Conjunto de municípios que compõem a Região Metropolitana à exceção do município de Belo Horizonte.

quase dois terços recebendo menos que dois salários mínimos pela sua ocupação principal. [...] Observou-se, ainda, um grande fluxo de emigração para os vetores Norte e Oeste da RMBH, composto em sua boa parte por uma população marginalizada. [...]. Era uma população pobre, empurrada de BH em função dos processos seletivos comandados, principalmente, pelo mercado imobiliário, e que eram atraídos pela oferta de loteamentos e conjuntos habitacionais extremamente precários. (BRITO; SOUZA, 1998 apud BIZZOTTO, 2014, p. 6)

A PLAMBEL é extinta em 1996 e é criada a SEDRU, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional e Política Urbana (FJP, 2006), que mantém os elementos *de esforço didático para disseminação da consciência metropolitana nas prefeituras* dos municípios que compõem a RMBH. A Fundação João Pinheiro se considera a matriz e a herdeira da PLAMBEL.

A categoria *Grande Belo Horizonte* identifica os municípios de Belo Horizonte de Betim, Contagem, Ibirité, Nova Lima, Sabará (de oeste para o sul), e, no vetor norte, Ribeirão das Neves, São José da Lapa, e, mais especificamente, fronteiriços com Jaboticatubas, na porção nordeste, os municípios de Santa Luzia, Lagoa Santa e Pedro Leopoldo, caracterizando o grupo de municípios “[...] por estarem diretamente comprometidos com o processo de metropolização, possuindo áreas conurbadas com o grande aglomerado urbano da metrópole.” (FJP, 2006, p. 40). Tal proposta de aglomerações de diversas escalaridades permite a atuação de lógicas que vão desde recortes internos aos municípios até a totalidade da RMBH, por exemplo, relacionando comunidades rurais (ou sub-aglomerações urbanas, como é a proposta em andamento em Jaboticatubas) com a lógica de concentração-dispersão das *Aglomerado Urbana e Região Metropolitana*. Este é um exemplo de lógica centro-periferia determinado pelo centro colocando a periferia em uma subalternidade/subordinação.

Não é difícil imaginar como o vetor de determinidade se realizará como hegemônico: a aglomeração metropolitana determina a comunidade rural, e, na medida em que a aglomeração metropolitana se realiza mediante a expansividade da mancha urbana como processo inexorável e desejado, a comunidade rural passa a ser pensada institucionalmente como uma unidade territorial da urbanização, como sub-aglomeração urbana. Esta lógica das coisas está presente no *Plano Diretor de Jaboticatubas* (JABOTICATUBAS, 2016) e será retomada ao final do capítulo.

A SEDRU, na metade da década de 2000, indicava *macro-dimensões* na produção do conhecimento sobre a RMBH em que o rural vai desaparecendo, quais sejam:

- a) *macro-dimensão territorial*: estudo do uso do solo metropolitano e das questões intra-urbanas; análise do ambiente natural e construído, da preservação do meio ambiente e aproveitamento de recursos hídricos; características da oferta e demanda dos serviços urbanos e metropolitanos (transporte, saneamento e resíduos sólidos); características da oferta e demanda de habitação; projetos estruturadores;
- b) *macro-dimensão econômica*: análise do contexto externo, das oportunidades e das ameaças que decorrem das condições exógenas à região; estudos da base e da dinâmica econômica, destacando os arranjos produtivos de maior potencialidade regional, de modo a ajudar na definição das prioridades (indústria, tecnologia, serviços e rede urbana metropolitana); análise das finanças públicas do Estado e municípios; financiamentos existentes;
- c) *macro-dimensão de desenvolvimento humano*: estudos da dinâmica demográfica da aglomeração urbana; características da sociedade e da mudança social (saúde, educação, segurança pública); análise do capital social e da capacidade de iniciativa e criatividade da população; análise da condição de desigualdade e de pobreza urbana em termos de renda e de acesso aos serviços; diversidade de produção cultural da região, oferta de lazer. (FJP, 2006, p. 18-19).

A permanência dos grandes processos de produção do espaço belorizontino abertos no último quartel do século XX, orientados por uma dinâmica imobiliária, aponta “[...] a periferização de assentamentos precários, na forma de loteamentos para grupos de baixa renda em municípios cada vez mais distantes; contínua *elitização* dos espaços mais centrais da capital; crescimento maior que a média metropolitana da população moradora de favela.” (FJP, 2006, p. 35). No documento de 2006, é destacado como a perspectiva do urbano sobre o não-urbano é posta mediante os desafios da “[...] ocupação de vazios e lotes vagos na região para fazer face à expansão periférica, ao processo de concentração-dispersão e aos processos de aprofundamento da segregação social, elevação dos custos de infra-estrutura e aumento da degradação ambiental [...]” (idem, p. 164), configurando a *macro-dimensão territorial* como solução de problemas setoriais da urbanização.

A educação, enquanto variável de análise do pensamento estatista do planejamento metropolitano, é inserida dentro do *tema transversal cultura, desportos e lazer*, junto com as outras rubricas (algo de palavras-chave): artes, meio-ambiente, história, assistência social, turismo, lazer, urbanismo e patrimônio (FJP, 2006, p. 128), dando-nos a entender como o estado consegue se pensar com categorias de análise nos termos da multidimensionalidade tomando o real a partir do urbano.

Neste caso, podemos afirmar sem o risco de incorrer em uma leviandade que o planejamento urbano e o planejamento pedagógico estão associados e realizam a perspectiva do planejamento metropolitano. A lógica da estrutura se realiza.

Mas, ao fim e ao cabo, o urbano comparece em uma relação de determinidade (de determinação recíproca em que no primeiro momento não existe um pólo dominando o outro) com o processo de produção da riqueza capitalista. Aqui vale lembrar que o processo de produção capitalista não é somente o processo de trabalho, em que o mais-trabalho é extraído e será realizado como mais-valor na esfera da circulação (esta discussão será feita no quarto capítulo, sobre o conceito de trabalho e de força de trabalho). Há que apreender o outro momento constitutivo do processo de produção capitalista: o processo de valorização. Do ponto de vista do capital, seu fundamento é a valorização e o trabalho somente importa na medida em que mantém os patamares de valorização. O desemprego não é acidental ou conjuntural.

Os dados da RMBH apontam o período de 1996 a 2004 com uma elevação no desemprego e um aumento no tempo médio da procura por trabalho; quanto aos setores da atividade econômica, destaca-se a construção civil (no caso dos homens) e o comércio e serviços domésticos (no caso das mulheres) (BARRIO; SOARES, 2006). No final da década de 2010, a família nuclear (em que a reprodução familiar é composta por um casal) é pouco mais da metade do total de famílias, contudo, quando se tomam as famílias monoparentais (somente uma pessoa é responsável pela reprodução familiar, 88,9% tem mulheres como *chefes de domicílio* sendo que “[...] o rendimento real por hora [equivale] a 74,9% do masculino.” (SEDESE, 2009, p. 1).

Em um estudo sobre a distribuição de renda na RMBH, considerando as mudanças estruturais no mercado de trabalho relacionadas ao novo contexto produtivo e tecnológico, em 2001, comparando com 1996, as rendas dos autônomos, sobretudo com baixa escolaridade e pouco tempo no serviço, caíram fortemente, sobretudo no setor de comércio e construção civil em combinação com a variável idade (juventude recebe menos que adultos) e gênero (mulheres recebem menos que homens). Mesmo caso com relação aos assalariados sem carteira, em que também se percebeu uma redução nos rendimentos, mesmo que estes

indivíduos tenham características similares aos trabalhadores do setor formal - com rendimentos de 15% a 20% inferiores (GUIMARÃES, A., 2003).

A rotatividade é uma característica do conjunto dos assalariados na RMBH (SEDESE, 2010, p. 7) e mantém a atualidade de um conceito perverso cunhado por Fernando Henrique Cardoso na década de 1990: a empregabilidade. A empregabilidade, entre outros sentidos possíveis, é entendida aqui como uma ideologia (uma concepção de mundo) que sustenta a radicalização da heterodeterminação da mobilidade da força de trabalho precária sob o ritmo da rotatividade.

De acordo com André Oliveira, nesse período, na RMBH, ocorre uma redução relativa dos ocupados¹⁸ na indústria e absoluta na construção civil, bem como uma queda sistemática na renda, sobretudo de negros, mulheres e jovens, associados ao fato de que

Nesse período, além do reduzido crescimento econômico, presenciou-se um conjunto de mudanças e reformas econômicas que [...] também influenciaram negativamente a geração de novas ocupações, a saber: a abertura comercial, a privatização de empresas estatais, a aceleração do processo de reestruturação produtiva das empresas, a desregulamentação de mercados e estabilização inflacionária derivada da implementação do Plano Real a partir de 1994.” (OLIVEIRA, 2006, p. 100)

No caso dos serviços domésticos na RMBH, a *Pesquisa Emprego e Desemprego* de 2010 aponta que o trabalho doméstico é feito predominantemente por mulheres adultas, negras e com baixa escolaridade, mas tal atividade é

Mais reconhecida pela execução de serviços gerais em um domicílio privado, também é o termo utilizado para cozinheiras, governantas, babás, lavadeiras, vigias, motoristas, jardineiros, acompanhantes de idosos, caseiros, entre outros. Dado o seu caráter sem finalidade lucrativa, em que o empregador é uma pessoa física e não jurídica, a legislação que regula é bastante específica, limitando os direitos trabalhistas destas profissionais, em comparação aos de outras ocupações.” (SEDESE, 2010, p. 1).

Mas, dentro desta categoria mulheres trabalhadoras na RMBH, havia maior equilíbrio da “[...] participação entre negras e não-negras na Indústria e no Comércio, enquanto sobressai a proporção de não-negras nos Serviços e de negras nos Serviços Domésticos.” (SEDESE, 2010, p. 3). Em relação ao perfil das empregadas

18 Ocupados “[...] são indivíduos que: a) possuem trabalho remunerado exercido regularmente; b) possuem trabalho remunerado exercido de forma irregular, desde que não estejam procurando trabalho diferente do atual. Excluem-se as pessoas que, não tendo procurado trabalho, exerceram de forma excepcional algum trabalho nos últimos 30 dias; c) possuem trabalho não-remunerado de ajuda em negócios de parentes, ou remunerado em espécie de benefício, sem procura de trabalho.” (JANUZZI; SOARES, 2006. p. 134).

domésticas, acresce-se ao recorte o aumento das mulheres adultas (em sua maioria chefes de domicílio, cujo rendimento representa a única ou principal fonte de renda familiar) exercendo tais atividades, mas com baixa escolaridade (mais de 60% sem conclusão do Ensino Fundamental)

Seja porque as jovens têm maior nível de escolaridade e preferem buscar outras alternativas de ocupação, com maiores chances de progresso e *status* profissional, seja por exigências das famílias empregadoras que preferem pessoas mais experientes, o fato é que o trabalho doméstico tem absorvido crescentemente mulheres adultas em faixas etárias mais elevadas, com maiores responsabilidades na condução de suas próprias famílias. (SEDESE, 2010, p. 5)

O trabalho metropolitano, sobretudo o setor doméstico, segmenta a inserção da mulher e faz com que sua inserção seja mais precária, por exemplo, ao se identificar uma variação na taxa de desemprego de 18,1% quando o filho mais novo tem menos de um ano de idade para 8,5% quando o filho mais novo tinha mais de cinco anos de idade. Percebe-se uma restrição da mulher na “[...]” escolha de trabalho por um local mais próximo à sua residência e/ou por um tipo de jornada de trabalho menor ou mais flexível ainda (SEDESE, 2009, p. 5). A fragmentação do trabalho das outras dimensões da vida, neste caso, entre a mulher e a maternidade, é um exemplo do que Odette Seabra (2003) apontava como característica da metrópole: a mobilidade da força de trabalho como uma mercadoria. Aqui, uma mercadoria que perde mais e mais as possibilidades de determinar seus processos de realização.

As mulheres chefes de família com filhos e sem cônjuge recebem menos e tem maior taxa de participação e menor taxa de desemprego que as mulheres que moram sozinhas e não tem filhos (SEDESE, 2009, p. 6). A segmentação do trabalho feminino passa pela reprodução familiar demandar cada vez menos os vínculos entre a unidade de produção (local de trabalho) e a unidade de reprodução (local de residência). A territorialidade metropolitana, tomada nesta perspectiva, é a oposição à territorialidade camponesa enquanto espaço de vida em que a unidade entre produção e consumo realiza a existência do sujeito (FERNANDES, 2012). Marques (2004) entende que o modo de vida camponês “[...]” é um conjunto de práticas e valores que remete a uma ordem moral que tem como valores nucleares a família, o trabalho e a terra.” (MARQUES, 2004).

Algo que ajuda a caracterizar as relações de trabalho precarizadas se refere ao estilhaçamento da relação entre jornada de trabalho e remuneração, sendo que, no caso do trabalho doméstico, diaristas ganham mais por hora e mensalistas têm maior rendimento mensal (SEDESE, 2010, p. 8). No trabalho de diarista, a inserção apresenta descontinuidades entre o tempo de se estar trabalhando e o tempo de estar sem o trabalho, constituindo um ritmo de entrada do rendimento na unidade familiar que apresenta dificuldades de continuidade, mas, sobretudo, de perda de um planejamento da vida familiar que possa ser elaborado de modo autônomo pelas trabalhadoras. A captura do trabalho doméstico por relações de trabalho que aparecem como algo fora do controle das trabalhadoras traz à tona um processo de heterodeterminação da atividade do trabalho. O trabalho aparece como um *poder estranho* diante do trabalhador, para nos aproximarmos do vocabulário marxiano que será desenvolvido adiante (Capítulo 4).

Tanto o *Projeto de Estudos Básicos para a RMBH, Subsídios para o Plano de desenvolvimento* (FJP, 2006), fruto do contrato entre o Centro de Estudos Municipais e Metropolitanos, SEDRU e a FJP, tanto o *Relatório Final*, quanto no *II Relatório de Atividades*, aponta, nas suas conclusões, uma redução no ritmo do crescimento populacional na RMBH e diminuição da concentração populacional se localizar pontualmente, correlacionada com o crescimento nas cidades grandes e médias do restante do estado, em uma lógica de distribuição; a redução da participação de BH na RMBH (nos anos 1970 era 90% da população, hoje, menos da metade) e “A zona central continuará a perder população; no pericentro continuará uma intensa substituição de usos e na periferia um incremento relativo na densidade demográfica.” (FJP, 2006, p. 72); o crescimento da População Economicamente Ativa (PEA) “[...] espacialmente diversificado e produtor de desigualdades [...]”; os estudos setoriais mostram um contínuo processo de melhoria nas condições de vida metropolitana (água, esgoto, iluminação, pavimentação etc.), bem como nos serviços de educação (redução do analfabetismo) e saúde (redução mortalidade infantil e aumento expectativa de vida); “A melhoria constatada nas condições sociais de vida não se deve à melhoria de rendimentos dos mais pobres. Na última década, a proporção de pobres metropolitanos continua a crescer consideravelmente. Concomitantemente, o acesso a bens e serviços aumentou entre a população de renda mais baixa, consideradas a aquisição de bens de

consumo” (FJP, 2006, p. 75), o que não se percebe sobre a violência, criminalidade e serviços de segurança.

Uma vida de periferia vai se configurando, mediante a combinação desigual entre a precariedade de conjunto da vida e a disponibilidade setorial de direitos e equipamentos públicos – destacadamente àqueles associados às necessidades de reprodução da força de trabalho em uma condição de geográfica metropolitana.

1.3 A perspectiva estatista sobre Jaboticatubas e a produção do discurso do vazio demográfico

De acordo com o IBGE, no seu sítio eletrônico *Cidades*, Jaboticatubas tem população estimada, no ano de 2015, de 19.052 (dezenove mil e cinquenta e dois) habitantes, sendo aferida pelo Censo Demográfico de 2010 de 17.134 (dezessete mil e cento e trinta e quatro) habitantes (IBGE CIDADES, 2016).

De acordo com a sinopse do Censo Demográfico de 2010 do IBGE (2010), dos 8.705 homens, 3.888 residem na zona rural e 5.317 residem na zona urbana. Das 8.429 mulheres, 3.006 na zona rural e 5.423 na zona urbana. Perfazendo um total de 17.134 residentes no município, distribuídos entre 6.394 residentes na zona rural e 10.740 residentes na zona urbana (IBGE, 2010).

População Urbana, Rural, Total, Área e Densidade Demográfica de Jaboticatubas e municípios do entorno (Censo Demográfico/IBGE, 2010)					
Município	População Residente na Zona Rural	População Residente na Zona Urbana	População Total do Município	Área da unidade territorial (km²)	Densidade demográfica (hab/km²)
Belo Horizonte	0 hab (0%)	2.375.151 hab. (100%)	2.375.151 hab	331,4	7.167,02
Jaboticatubas	6.394 hab (37,3%)	10.740 hab (62,7%)	17.134 hab	1.114,9	15,37
Vespasiano	0 hab	104.527 hab (100%)	104.527 hab	71,2	1.468,49
Municípios fronteiriços com Jaboticatubas no interior da RMBH					
Lagoa Santa	3.571 hab (6,8%)	48.949 hab (93,2%)	52.520 hab	229,2	229,08
Santa Luzia	564 hab (0,2%)	202.378 hab (99,8%)	202.942 hab	235,3	862,38
Taquaraçu de Minas	2.039 hab (53,7%)	1.755 hab (46,3%)	3.794 hab	329,2	11,52
Nova União	2.683 hab (48,3%)	2.872 hab (51,7%)	5.555 hab	172,1	32,27
Matozinhos	3.078 hab (9,1%)	30.877 hab (90,9%)	33.955 hab	252,2	134,59
Pedro Leopoldo	8.787 hab (14,9%)	49.953 hab (85,1%)	58.740 hab	292,9	200,51
Municípios fronteiriços com Jaboticatubas do colar/ franja da RMBH					
Baldim	2.846 hab (35,9)	5.067 hab (64,1%)	7.913 hab	556,2	14,24
Municípios que fazem fronteira com Jaboticatubas externos à RMBH e colar/ franja					
Santana do Riacho	1.744 hab (43,4%)	2.279 hab (56,6%)	4.023 hab	677,2	5,94
Itabira	7.467 hab (6,8%)	102.316 hab (93,2%)	109.783 hab	1.253,7	87,57
Itambé do Mato Dentro	1.375 hab (60,2%)	908 hab (39,8%)	2.283 hab	380,3	6,00

Tabela 01: População Urbana, Rural, Total, Área e Densidade Demográfica de Jaboticatubas e municípios do entorno ou relacionados na pesquisa. (Fonte: IBGE, 2010)

Mediante os dados produzidos a partir dos conhecimentos do estado acerca do território e da população, é inevitável que, mediante comparações, não se considere a existência de um *vazio demográfico* em Jaboticatubas. Nesse sentido que afirmamos que o conhecimento do estado (produzido pelo estado) é um conhecimento do capital (consumido pelo capital). Mas, a coisa não é tão simples, como veremos no *Plano Diretor de Jaboticatubas*.

Pelo eixo na MG-020, em termos de densidade demográfica, o ponto de partida da relação centro-periferia é o município de BH, cuja densidade demográfica é 7.167,02 hab/km², passando por Santa Luzia, com 862,38 hab/km², para chegar em Jaboticatubas com 15,37 hab/km². O caso de Santa Luzia é de um município que já concentra uma periferia formada de modo articulado à segregação socioespacial da centralidade de BH. Além do fato de que sua população urbana representa 99,8% da população total, dando indicativos de que a disponibilidade de terras para novos loteamentos com o perfil que estão se desenhando em Jaboticatubas não existe. A renda derivada da localização do empreendimento, uma renda territorial, tem como materialidade de origem à proximidade com a natureza, como se viu no caso do condomínio Reserva Real, tampouco se coloca.

Pelo eixo da MG-010, sai da densidade demográfica de BH de 7.167,02 hab/km², passando por Vespasiano com 1.467,62 hab/km², Lagoa Santa com 229,08 hab/km², até Jaboticatubas 15,37 hab/km². No do município de Vespasiano, muito semelhante em termos históricos ao de Santa Luzia enquanto formação da periferia de BH no último quartel do século XX, igual a Belo Horizonte, nem possui população rural cadastrada. Ou, o que é possível, o zoneamento urbano já se deu na totalidade do município, posto que são áreas em que o adensamento populacional associado ao trabalho nas proximidades da centralidade urbana de BH produziu o estigma de *cidade dormitório*. E, some-se a isso, sua densidade demográfica é a mais próxima de BH no Vetor Norte. O caso de Lagoa Santa difere de Vespasiano sobretudo pela ocupação estar associada à Vila Aeronáutica (trabalhos estáveis associados às Forças Armadas) e ter uma relação de proximidade mais orgânica com o Aeroporto Internacional Tancredo Neves, no município limítrofe de Confins. Até onde sabemos, Lagoa Santa é uma *cidade pioneira* nos condomínios do setor de alta renda na porção norte da RMBH e esse mercado já está plenamente desenvolvido.

Considerando os moradores de BH e entorno que são as frações mais pobres da classe trabalhadora e continuam sendo expulsos para longe do centro (e das próprias periferias) de BH, tanto em Santa Luzia quanto em Vespasiano, ocorre um freio para seu movimento. Essas populações já são absolutamente urbanas nas suas relações sociais e a sua reprodução social é determinada pela condição de força de trabalho consumida na cidade, e não no campo.

Assim, considerando o fluxo do capital imobiliário do segmento de alta renda na busca por novas áreas, sai-se de BH e passa-se *por cima* dos municípios da fronteira sul e sudoeste de Jaboticatubas. A mobilidade autodeterminada aqui é a do capital.

Em Jaboticatubas, no ano de 2005, com relação às atividades da agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal, foram identificadas as seguintes atividades econômicas: cultivo de hortaliças, legumes e outros produtos da horticultura, cultivo de cana-de-açúcar, cultivos agrícolas mal especificados, atividades de serviços relacionados com a agricultura, produção mista: lavoura e pecuária, criação de bovinos e criação de animais mal especificados (FJP, 2005, p. 51).

Mediante análise de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Jaboticatubas tinha, em 2005, um IDH de 0.731, sendo considerada como parte das regiões de 'médio desenvolvimento humano' (IDH entre 0.5 e 0.8). A renda familiar média do município era de R\$ 184,33 (66,7% da renda média do conjunto do estado de Minas Gerais). A porcentagem de 'pobres' (renda domiciliar per capita das pessoas inferior à metade de um salário mínimo) em Jaboticatubas era de 42% da população (em Minas Gerais era de 29,7%), "[...] indicando a existência de postos de trabalho precários, com níveis de remuneração baixos e empregos de pouca qualidade" (FJP, 2005, p. 26).

Em uma síntese, são apontados os seguintes indicadores sociais: baixa densidade demográfica e grau de urbanização; renda familiar per capita média inferior à media estadual com população dotada de baixo poder aquisitivo e de consumo; baixo dinamismo da economia local em anos recentes; número reduzido de unidades econômicas industriais, comerciais e de serviços; e, estrutura produtiva pouco diversificada, composta por atividades econômicas tradicionais e pouco dinâmicas (FJP, 2005, p. 51-52). Na porção nordeste de Jaboticatubas, Santana do Riacho, e o distrito de Cardeal Mota (atual distrito de Serra do Cipó, em que está a quarta escola da pesquisa), nesse período, são consideradas *expulsoras de população*, e a população sobrevive basicamente do setor primário, com culturas de subsistência e pecuária leiteira, encontrando-se "[...] esparsamente algumas fazendas de pequeno porte, nenhum comércio, exceto a proximidade de um hotel e uma pequena hospedaria." (FICHA, 1982, p. 8).

Dentro desta lógica, há que se pensar que o trabalho existente em Jaboticatubas tem como horizontes se deslocar de sua realidade atual mediante as condições de precariedade de sua reprodução, tanto sua atividade de trabalho, quanto sua reprodução familiar e territorial. Seria o caso de fluxos migratórios do trabalho se redefinindo de Jaboticatubas para BH (intermunicipal) para fluxos Jaboticatubas-Jaboticatubas (intramunicipal). No primeiro momento, os elementos típicos do *êxodo rural* e da migração campo-cidade, bem como conversão do trabalho das comunidades rurais em trabalho na aglomeração urbana no exterior do município de Jaboticatubas. No segundo momento, os elementos do *êxodo rural* se dão da territorialidade camponesa para o território da ruralidade metropolitana, uma ruralidade cujos condomínios são uma expressão; bem como da conversão do trabalho das comunidades rurais de Jaboticatubas em trabalho metropolitano que se realiza no interior do município de Jaboticatubas, seja na ruralidade dos condomínios (trabalho da construção civil, setor de serviços precarizados e trabalho doméstico), seja na urbanidade da Sede e centralidade dos distritos (Almeida com comércio/serviços e Serra do Cipó com serviços/hotelaria).

Nessa perspectiva, a distinção entre trabalho rural agrícola e trabalho rural não-agrícola é esvaziada de sentido, e o trabalho rural passa a ser percebido como uma mancha indiferenciada típica de uma *gelatina de trabalho* (MARX, 1867).

A dissolução dos vínculos do trabalho no campo produziria duas formas distintas de força de trabalho: primeiro, o trabalho na cidade fora de Jaboticatubas, necessariamente no urbano e fora do rural; segundo, o trabalho na metrópole dentro da cidade de Jaboticatubas, na ruralidade funcional à urbanização metropolitana, inclusive na ruralidade que se torna sua funcionalidade.

Em termos da produção (e da reprodução) capitalista, do ponto de vista do capital e do estado, Jaboticatubas é uma área sub-utilizada. É uma área em que a reprodução das relações sociais hegemônicas na metrópole ainda pode avançar e com isso permite os ganhos das diversas frações do capital. Mas, tais setores se configuram mais e mais a partir de cima, a partir da lógica monopolista e corporativa. Um elemento chave para compreender os controles estruturais desse movimento do capital na porção nordeste da Região Metropolitana é um registro ou perspectiva da *classe dominante* que se apropria da *questão ambiental*.

1.4 A periferia nordeste da RMBH e a questão ambiental

Na porção leste do município de Jaboticatubas está a Área de Proteção Ambiental do Carste de Lagoa Santa, sem estar localizada imediatamente no interior do município, e, a oeste, com parte significativa dentro do próprio município, estão o Parque Nacional da Serra do Cipó e a Área de Proteção Ambiental do Morro da Pedreira. À nordeste de Santana do Riacho e Baldim está Conceição do Mato Dentro, com mineração de ferro, e à oeste e noroeste a mineração de calcário e produção de cimento.



Mapa 04: Jaboticatubas e Unidades de Conservação.

Assim, Jaboticatubas está circunscrita por duas Unidades de Conservação que, se não são as únicas da RMBH, se constituem em significativas para a produção do espaço na escala metropolitana – veremos adiante, que movimentando

capitais imobiliários e financeiros internacionalizados. Sobretudo pelo apelo à proximidade com a natureza, que se constitui, de um lado, como um dos grandes motivadores do processo de expansão urbana marcado pelo turismo e empreendimentos imobiliários, e, de outro, como uma regulação específica do uso do solo urbano e não-urbano.

Além do que a implantação das unidades de conservação, neste caso, não considerou a continuidade das mediações camponesas na preservação da natureza. O meio natural, a partir de um dado momento, foi encapsulado em uma relação dicotômica com o meio social que se constituiu na formação histórica do território. A natureza passou a ser um assunto a ser resolvido nos termos da metrópole, nos termos de uma reprodução social que não pode prescindir das racionalidades e estruturas do estado. Passou a ser um assunto urbano, pensado a partir do urbano que vai além, sobretudo, da cidade em que está relacionado. Nesse momento, já se pode pensar na realização da metropolização no território do campo e da cidade de Jaboticatubas. O *ecológico* é pensado e praticado pela perspectiva do *urbano*.

A questão ambiental, por ser uma questão social, se desenvolveu mediante uma produção estatista do espaço, mediante a criação de unidades de conservação, em um sentido que não pode ser derivado diretamente da produção capitalista do espaço – por mais que esta compareça em uma relação de determinidade, no mínimo, complexa. Na criação do PARNA-Cipó houve um conflito com moradores que residiam na porção sudoeste do parque pela ausência de participação das comunidades e, sobretudo, por desapropriações de terrenos sem indenização das comunidades rurais (CNCF, 2014, p. 16).

Vista desta perspectiva, a questão da existência ou não de usos do território que transformavam a natureza de um modo (in)adequado ao consenso instituído verticalmente do que seja o meio ambiente não é a determinante do processo.

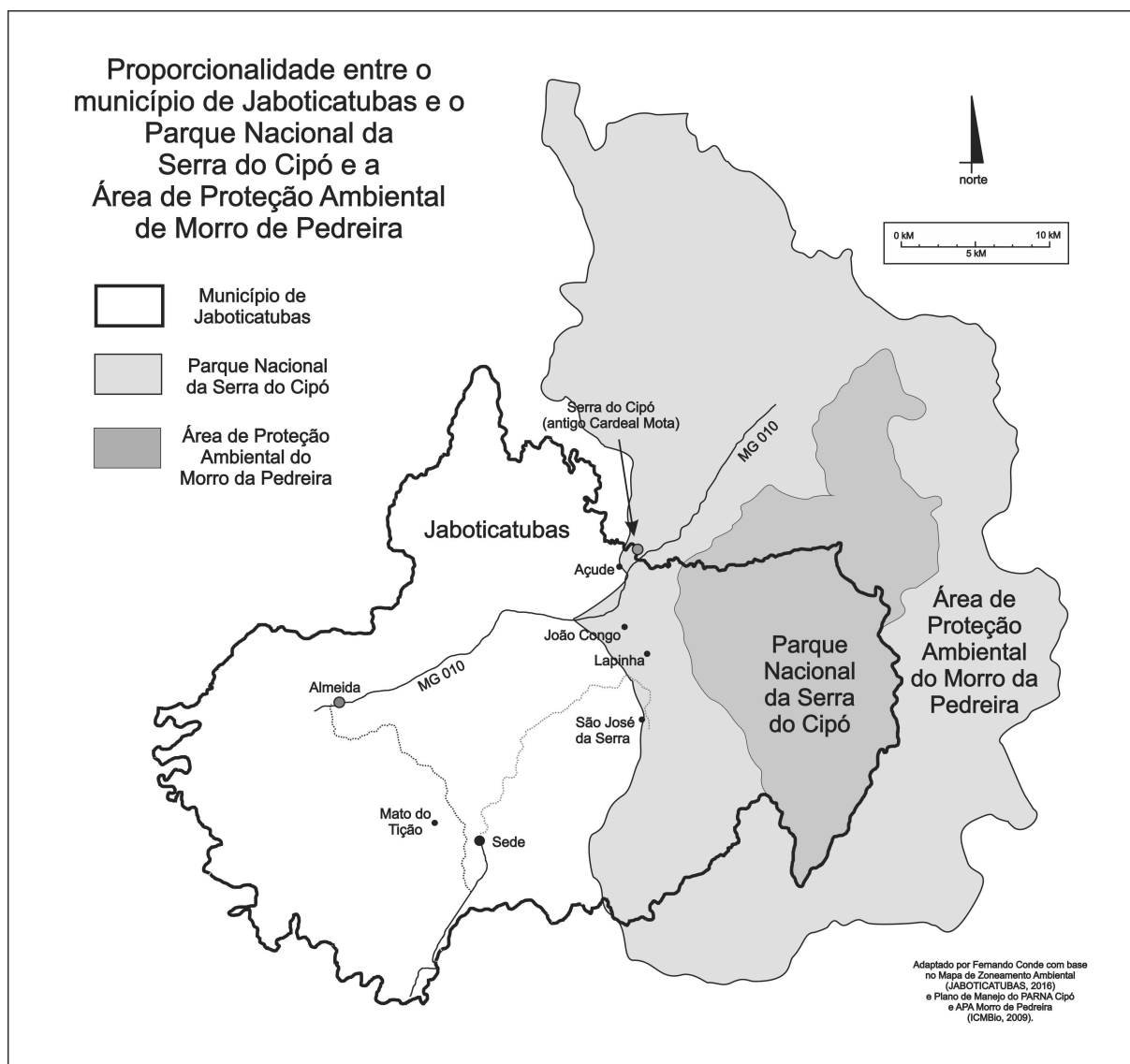
Aonde se quer chegar aqui, partindo de um passado para o presente, é que a produção do espaço não passou pelas determinações (no caso, intencionalidades) postas na perspectiva das comunidades rurais. Elas não foram *sujeito* do processo de reordenamento do território mediante a instalação da Unidade de Conservação. Elas foram *objeto* de uma transformação nas relações entre sociedade e natureza em que não lhes foi possível concorrer de igual para igual com quem estava *do outro*

lado do balcão. A relação entre sujeito e objetividade (comunidades e o território) foi determinada como um poder estranho aos sujeitos.

No mínimo, considera-se duas possibilidades.

Poderia haver comunidades que não estavam dispostas a se desterritorializar das áreas em que residiam, seja em um lapso de tempo curto, de parte do século XX, seja em uma temporalidade que remete à própria ocupação do território por tropeiros, fazendeiros e escravos. Foram removidos do território sem indenização. A outra possibilidade, que também resultou na remoção do território sem indenização, é de comunidades rurais que estariam dispostas a vender suas terras para o estado a fim de montar isso que, contraditoriamente, seria uma *gleba ambiental*.

Próximo a entrada do Parque há uma comunidade quilombola, o Açude, cuja presença, datada de 1888 (legislação da abolição da escravidão), remete à ocupação de “[...] territórios adjacentes a antigas fazendas onde trabalhavam os ascendentes dos atuais moradores [...]” (HORTA et al, 2013, p. 43). Ao lado da Sede de Jaboticatubas, a comunidade do Mato do Tição tem sua ocupação do território atual associada à “[...] doação por fazendeiros que exploravam a mão de obra escrava local [...] de forma direta [...]” (HORTA et al, 2013, p. 48).



Mapa 05: Proporcionalidade entre o município de Jaboticatubas e as Unidades de Conservação.

Assim, compreender alguns traços deste *manejo do solo natural* auxilia na compreensão das formas pelas quais o planejamento estatista entende o que seja a territorialidade camponesa, quilombola ou não. Não é a intenção fazer uma crítica unilateral às Unidades de Conservação, que poderia fortalecer argumentos que apontam em uma desregulamentação do controle social que só é interessante para os sujeitos mais fortes nas lutas de classe que produzem o espaço; que se territorializam em uma hegemonia que articula processualidades em que os consensos e as coerções se combinam, se interdeterminam sem deixar de ser, de cada lado, o convencimento e a violência.

De um lado, é feita uma dissociação entre os modos de vida que se reproduziam no território em um período de tempo bem anterior à questão ambiental

e o próprio território. Este, transformado em Unidade de Conservação, termina por ser um território convertido em espacialidade de natureza sem gente. Não queremos com isso dizer de que não há que ter um cuidado específico com o sítio que se transforma em Unidade de Conservação, mas outro manejo, a nosso ver, poderia fortalecer os modos de vida dos sujeitos socioterritoriais cuja origem remonta a um tempo que remete a uma verdadeira ancestralidade.

Afinal, a frente pioneira de colonização da região se deu pelos bandeirantes em busca de ouro, prata, esmeraldas e diamantes inicia-se no final do século XVII e início do século XVIII. O poderio da igreja e o sistema de sesmarias foi decisivo na origem das fazendas de gado da região e em meados do XVIII as glebas da região foram incorporadas ao Mosteiro das Macaúbas (Santa Luzia do Rio das Velhas). O nome jaboticatubas provém de uma junção de palavras Tupi, sendo comida (*guaba*) de jabuti (*yabuti*) (ICMBio, 2009, p. 88 et. seq.).

A escravidão e o latifúndio, como traços fundamentais da formação brasileira, também estão presentes na gênese do município de Jaboticatubas. Tanto quanto em outros lugares produziram traços que ainda se reconhecem na atualidade. Um paralelo pode ser traçado entre perversa matriz *exploração e expropriação do trabalho e do território* de longa duração na história brasileira: a atualidade da formação capitalista é recolocar seu imperativo de valorizar seus capitais mediante formas precárias de *empregabilidade* (ontem *escravidão*) que emergem nos condomínios das classes altas do centro da metrópole (agora Belo Horizonte). A Fazenda Cipó Velho ainda guarda a capela e as senzalas de quando foi ponto de parada de tropeiros no trecho entre Sabará e o Serro (Histórico..., s/d). Hoje é ponto turístico.

Na porção norte do município de Jaboticatubas está a

A comunidade da localidade conhecida como 'Açude', distante cerca de 6 km da Sede do PARNA, dentro da APA Morro da Pedreira, [que] congrega um grupo de famílias de descendentes de escravos. Trata-se de uma comunidade que procura preservar algumas práticas culturais, principalmente o Candombe, que agrega elementos musicais, coreográficos e religiosos e que já se tornou uma atração turística a mais na Serra do Cipó. Alguns dos seus integrantes interagem com comunidades mais organizadas, reconhecidas como remanescentes quilombolas e pleiteiam este reconhecimento para a comunidade do Açude, que, estretanto, não ocorreu até o momento. (ICMBio, 2009, p. 23)

A Fundação João Pinheiro (1986) indica a constituição de vilas associadas à mineração (porção centro-norte do estado) no início do século XVIII, com uma estrada que ligava Sabará ao Serro,

[...] passava por Santa Luzia, margeava o Rio das Velhas, transpunha os ribeirões Taquaraçu e Jaboticatubas seguindo em direção ao norte. Antes de chegar a Serra do Espinhaço, bifurcava-se, com dois braços chegando a Vila do Serro Frio; servia também a Diamantina e Minas Novas. O outro braço seguia para o Sertão do Rio São Francisco e do Rio das Velhas, passando por Baldim e São Vicente. (p.19)

Em termos das primeiras relações (pelo menos registradas, pois não encontramos referências sobre populações indígenas...) entre sociedade e natureza, na *Ficha Cadastral* de 1982 para embasar a criação do PARNA-Cipó, diz-se que

O Local do Parque conhecido anteriormente como Serra da Vacaria foi o primeiro caminho natural dos Bandeirantes, que se dirigiam ao nordeste das Minas Gerais, em busca de riquezas, atingindo a antiga Vila do Serro Frio do Príncipe, atual município do Serro, até o distrito diamantino, atual Diamantina. É de ressaltar a existência até os dias hoje de vestígios de uma estrada de pedras construída por escravos, exatamente no sopé da Serra, atingindo o local denominado Mãe-D'áua, de onde provém todas as nascentes que formam a queda de água conhecida como Véu da Noiva, daí seguindo para a referida região da mineração, serpenteando a Serra do Espinhaço. [...] A Serra do Espinhaço ou Serra Geral, vai da região de Ouro Preto até o interior do Estado da Bahia, apresentando, às vezes, altitudes pouco expressivas, mas funcionando sempre como divisor de águas entre as bacias hidrográficas do Rio São Francisco e dos rios da costa leste brasileira (Rios Doce, Jequitinhonha, Pardo e outros menores). (FICHA, 1982, p. 2-3)

A decadência da mineração entre 1770 e 1830 marca o surgimento das fazendas de gado e lavoura (subsistência) (IGLESIAS, Francisco apud FJP, 1986, p. 20), e, no caso de Jaboticatubas, os povoamentos do século XVIII (Taquaraçu, Bamburral, Fazenda Costas, Ribeirão/Sede e Minhocas) e XIX (Capão Grosso, Lages, Cipó, Serra, Engenho de Cima e Engenho de Baixo).

De todo modo, o município de Jaboticatubas articula uma série de questões que são indissociáveis deste *quadro natural* mais pelo que dele se pode fazer enquanto *base material para relações sociais diversas e contraditórias* do que pela sua materialidade enquanto algo que existe a parte da sociedade, com seus ritmos e processos não-humanos. O entendimento de um ponto no meio desta imensidão de mundo é problemático e reconhece-se aqui diversos limites, contudo a pesquisa se manteve restrita a um recorte desse grande conjunto que é o Espinhaço Meridional: um *pedacinho de chão nesse mundo velho*, como diz quem é de lá.

Metodologicamente, alguns apontamentos sobre a Serra do Cipó são a estrutura por onde o argumento se desenvolve por esta ser a referência que mais escutamos nos diálogos com os moradores de Jaboticatubas.

Quanto ao *quadro natural*, e à *questão ambiental* que dele decorre enquanto *questão social*, a Serra do Cipó é a determinante da porção oeste de Jaboticatubas (e do distrito de Serra do Cipó, em Santana do Riacho), sendo conhecida pela vocação científica, nas áreas de Botânica, Ecologia, Zoologia, Geologia e Arqueologia; sendo que o turismo científico alcança projeção internacional, sendo cotada para sua inclusão como Reserva da Biosfera da Unesco (ICMBio, 2009).

A criação do PARNA-Cipó remete à década de 1970, quando na reunião da SBPC de 1976, o governador do Estado anunciou a autorização da criação do Parque Estadual da Serra do Cipó (FICHA, 1982, p.2).

De acordo com o *Plano de Manejo* do PARNA-Cipó, quanto às unidades de conservação que compõem a Serra do Cipó, o município de Jaboticatubas engloba 65,6% (20.764ha) da área do *Parque Nacional da Serra do Cipó* e 14,38% (13.927 ha) da área da *Área de Preservação Ambiental Morro da Pedreira* (ICMBio, 2009, p. 9 et. seq.).

Quanto à hidrografia da região,

As inúmeras nascentes da Serra do Cipó, em sua grande maioria vertem para o rio das Velhas, seja através do rio Taquaraçu, que atravessa os municípios de Nova União e Taquaraçu de Minas, seja através do rio Jaboticatubas, que nasce límpido na Lagoa Dourada, corta todo o município de Jaboticatubas, de onde sai já poluído para desaguar no Velhas, seja através do rio Cipó." (ICMBio, 2009, p. 12)



Mapa 06: Detalhamento da Bacia do Rio das Velhas.

O clima¹⁹ é apontado como um dos fatores que interditou o desenvolvimento de uma questão agrária polarizada entre *agronegócio* e *campesinato*, na medida em que aquele não monopolizou o território por falta de condições de produção

¹⁹ De modo geral, pode-se dizer que na Serra do Cipó, seguindo a classificação de Köppen (1931), o clima predominante é o tropical de altitude do tipo Cwb, com verões frescos e com estação seca bem pronunciada. No entanto, deve-se destacar que tal como todos os ambientes montanhosos, o conjunto orográfico da Serra do Cipó impõe drásticas diferenças climáticas ao longo do espaço, de modo que regiões muito próximas podem ter climas bastante distintos, que se refletem na vegetação (transição cerrado/ mata atlântica, ver adiante) e em diversos outros componentes ambientais, como solos, hidrologia e padrões erosivos. (ICMBio, 2009, p. 56).

adequadas à rentabilidade capitalista, e, ao contrário, este se territorializou pela articulação dos seus processos de produção da vida à complexidade e diversidade do sítio. Há que se pensar que estamos falando aqui de meados do século XVIII, posto que não dispusemos de informações sobre populações que, mais que possivelmente, provavelmente se reproduziram em momentos anteriores da história disto que se chama Brasil, Minas Gerais etc..

Quanto aos solos se coloca a mesma questão do clima.

A partir de Jaboticatubas, em direção a Taquaraçu de Minas e Nova União, em porções abrangidas pela APA, há ocorrência de solos podzólicos vermelho-amarelos, associados a relevo forte-ondulado, bem como cambissolos associados a relevo ondulado, ambos distróficos e com horizonte A moderado, textura argilosa e recobertos por floresta subperenifólia (corresponde à região de transição do cerrado para a mata atlântica na porção sul da Serra do Cipó). (ICMBio, 2009, p. 65).

Quanto à vegetação encontram-se diversos ecossistemas presentes no restante do estado de Minas Gerais, quais sejam os “[...] campos rupestres, várias das fitofisionomias de cerrado, manchas de matas secas sobre calcário, capões de mata e matas de galeria e amplas vertentes cobertas pela mata atlântica e vegetações hidrófitas.” (ICMBio, 2009, p. 70).

Quando se vai às feiras livres dos municípios desta região (a Feira *Raízes do Campo* em Jaboticatubas e a Feira *Pisa na Fulô* em Santana do Riacho) encontra-se uma diversidade de produtos da agricultura camponesa que articulam o cultivo (agricultura) e o manejo (extrativismo). Mas, ao mesmo tempo, são destacadas as atividades de pecuária solta e as queimadas associadas às comunidades rurais e pequenas empresas.

No início da década de 1980 foi apontado que as atividades econômicas na área do futuro PARNA-Cipó se resumiam à agricultura e à pecuária, sendo ambas “[...] inexpressivas e restritas no tempo e no espaço. A primeira é uma atividade exclusivamente de subsistência e a segunda é extensiva e sazonal.” (FICHA, 1982, p. 8). Assim, a atividade econômica das pequenas comunidades rurais tinha uma incidência sobre o território que se tornaria Unidade de Conservação, mas, no caso da agricultura não alcançava 1% do território e a pecuária, mediante os dados da *Ficha*, não podem ser desagregados em pastagens e campos – a cultura do gado derivada dos tropeiros e mantida ativa pelas comunidades rurais, a nosso ver, não

pode ser reduzida aos termos das fazendas pecuárias do período posterior à mineração na bacia do Rio das Velhas.

Tipos de uso do solo na área do PARNA-Cipó no início da década de 1980		
Categoria	Percentual	Hectares
Área Cultivada	0,1	33,6
Mata e Cerrado	5,8	1.948,8
Afloramento rochoso e campo com pedregosidade	72,4	24.326,4
Pastagem e campo	21,7	7.291,2
Total	100	33.600

Tabela 02: Tipos de uso do solo na área do PARNA-Cipó no início da década de 1980. Fonte: FICHA, 1982, p. 9.

No caso da comunidade rural de São José da Serra, na borda oeste da APA Morro da Pedreira, uma moradora de um casarão que foi sede de uma das fazendas de gado, adquirida na década de 1940, relata que

Anteriormente, a fazenda pertencia ao Sr. Benfica Moreira Marques, que a herdou de seus pais Veríssimo Moreira Marques e era conhecida como Fazenda do Retiro. Naquela época, a Sede da fazenda situava-se próxima à Cachoeira do Rala Bunda, em uma localidade conhecida como Retiro. A atual residência [sic] já existia, mas era apenas um rancho de tropas nesse período. [...] Nos tempos áureos, a fazenda chegou a possuir cerca de oitenta empregados e uma farta produção de banana, rapadura, cachaça, gado de corte, leiteiro e suíno, além da produção de arroz, milho e feijão para o abastecimento da casa e dos funcionários. Nos cômodos da frente da casa, também funcionava uma venda. Hoje, a fazenda investe apenas em uma pequena criação de gado. (IPAC, 2007, p. 1-2)

Uma das alunas do Lecampo, moradora da comunidade do Capão do Berto, na ocasião de uma festa do São Sebastião, falava das *breganhas* (barganhas) entre as famílias na organização do trabalho no campo. A nosso ver, esse é um exemplo do trabalho no campo de Jaboticatubas revelar uma historicidade contraditória com as formas assalariadas. Essa festa é uma unidade do diverso em que se percebem alguns elementos do modo de vida que, se para eles são indissociáveis e talvez nem se constituam como *elementos*, para nós daqui de BH somente podem ser pensados como fragmentos. A lógica que produz a *festa* e a *breganha* como elementos separados talvez não seja o realmente existente lá, mas somente a forma determinada de pensamento no qual nos movimentamos e que, à parte as nossas afinidades ideológicas, nos determina o pensamento na vida e na pesquisa.

No caso do Capão Grosso, o levantamento patrimonial da Prefeitura de Jaboticatubas aponta que a Conferência de São Vicente de Paulo existe a mais de noventa anos naquele povoado a igreja tem pelo menos cinquenta anos (IPAC,

2007, p. 2) e a igreja carrega uma centralidade na organização da territorialidade, no ordenamento do território, posto que está localizada na área do largo central do povoado. Na comunidade do Mato do Tição, a festa junina é comemorada a mais de 100 anos, segundo levantamento patrimonial da Prefeitura. A festa acontece no terreiro da casa de uma das moradoras, com a dança do *candombe* e descalço na brasa na hora que a fogueira é derrubada, meia noite. A família que recebe a festa, segundo o registro, a mais de sessenta anos, recebeu os ritos, as danças e os cantos por tradição oral, dos pais e avós. "Os mais idosos da comunidade se preocupam em manter a tradição e por isso, as crianças são incentivadas desde cedo a participar do ritual." (IPAC, 2007, p. 3).

Um traço deste tipo de festa que pudemos presenciar, no caso do São Sebastião de janeiro para fevereiro, tanto no Capão do Berto em 2014, quanto em São José da Serra em 2016, é a distribuição de alimentação (e até cachaça) para os participantes sem contrapartida em dinheiro. O que é bastante lógico, posto que a festa é organizada pela própria comunidade mediante a repartição dos gastos, sobretudo, na forma de doações que se referem ao produto da própria família - uns levam doce disso, outros feijão daquilo etc.. É uma lógica expansiva que articula o conjunto da comunidade desde a produção até o consumo da festa, posto que a disponibilidade de dinheiro não se coloca como mediação necessária e fundamental para que a territorialidade se constitua. A ideia da festa da comunidade acontecer em um espaço fechado, de circulação restrita, soa bastante *estranha*.

No caso da festa no *Berto*, como ficamos na casa de uma família que era de outra comunidade (Buracão, já no município de Santana do Riacho) pudemos ver a *preparação do repartido*. Fomos caminhando por estradas vicinais durante algumas horas levando potes com alimentos para compor esse momento que é de fé e de festa, mas também de reciprocidades que se localizam naquilo que, de modo fragmentado e disposto numa estrutura social, nós entendemos de política (enquanto o que se refere ao público, da coletividade) por distinção de economia (enquanto o que se refere ao privado, doméstico, restritivo).

Na festa de São José da Serra não foi muito diferente o que pudemos perceber. Contudo, não ficamos na casa de moradores, e, nessa de *turista* em vez de *convidado*, acabamos por ficar distantes dos momentos constitutivos da festa só restando a festa *lá na hora*. O que não diminuiu a alegria que tivemos nela, por mais

que a única coisa que pudéssemos contribuir era com dinheiro, que foi recebido com um sorriso.

A ideia de território para estas comunidades passa por uma referência à permanência no tempo, à produção de relações que tem uma duração mais lenta. Um tempo que não se restringe à circulação imediata de objetos, mas sim da constituição de identidades que por sua vez, até onde nossa vista alcançou, remetem a uma compreensão de família mais alargada. O ritmo, entendido como a modalidade concreta do tempo social (LEFEBVRE; REGULIER, [1985] 1992) é, em argumento mais intuitivo do que verificado, uma categoria imprescindível no entendimento das formas pelas quais o tempo social passa como se fosse algo *mais velho que a serra* em algumas dessas comunidades.

O central dessa discussão, a nosso ver, passa por pensar o processo de territorialização como um dos metabolismos entre homem e natureza que propõe uma duração que envolve a reprodução da família não somente como uma unidade de consumo territorializada, mas como uma forma de produção inseparável do território. Diferente de um trabalho que é determinado pela sua qualidade de ser excedente para a reprodução de uma territorialidade que não é da comunidade.

No quarto capítulo, sobre a distinção entre trabalho e força de trabalho, retomaremos essa discussão acrescida da perspectiva posta pelo terceiro capítulo, sobre o trabalho docente. Mas, indicando o rumo da discussão, a mobilidade da força de trabalho metropolitana é interdita por territorialidades que não sejam determinadas a partir da reprodução capitalista inclusive nos espaços determinados pelo estado de modo vertical – caso da escola pública. A dissolução dos vínculos entre o processo de trabalho e a reprodução de sua objetividade (seja o território, seja a comunidade) é uma condição para o processo de produção capitalista tanto quanto é uma condição para a reprodução escolar na perspectiva do estado.

À semelhança desta ruptura entre o trabalhador e o mundo em que sua vida se efetiva, coloca-se a autonomização que frações de classe desenvolvem com relação à territorialidade em que se reproduzem. Se forem frações de classe que possuem as condições materiais (sobretudo financeiras) para determinar sua mobilidade, a questão é simples: o consumo da natureza (dos elementos naturais que mediante o trabalho se tornam elementos sociais para a satisfação das

necessidades humanas, por exemplo, a sede) ser determinado em termos financeiros se reflete em ser usufruído com uma relação de monopólio.

Não é muito diferente a forma de entendimento (sobre a preservação, conservação, sustentabilidade e um conjunto de *conceitos* válidos) que o capital produz sobre a natureza posta perspectiva de *recurso* a ser consumido não para territorialização de quem lhe personifica numa dialética da duração lenta, mas como uma mediação descartável que pode ser novamente apropriada em outro território.

Uma das muitas perversidades do capitalismo é que o trabalhador desterritorializado das condições objetivas da produção de sua vida, tampouco tem na territorialidade precária em que vive, algo diferente de uma dialética do tempo de curta duração, tornada efêmera, por exemplo, em um despejo por falta de pagamento de aluguel da habitação.

Mas a *questão ambiental* também se coloca enquanto preocupação com a monocultura de eucalipto, pastejo de gado (inclusive no interior do parque), queimadas e mineração. Não distinguir os sujeitos destas ações, e as possibilidades e alternativas postas para um e outro, termina por nivelar o capital e o trabalho de um modo genérico enquanto *fator antrópico*.

A nosso ver, termina por ser um registro meritocrático e liberal que desconsidera as intencionalidades da apropriação do território pelos grandes empreendimentos (inter)nacionais e pelas pequenas comunidades rurais. Para o campesinato, a territorialidade se torna um enclave que limita as alternativas que podem constituir seus processos produtivos. Para o capital, a territorialidade se torna um enclave em que suas formas específicas de produção constituem sua autovalorização. Novamente, não se quer aqui defender uma lógica de *abrir a porteira* nas relações que se dão em uma situação pautada pela questão ambiental. Mas, ao contrário, se aponta a necessidade de um controle social pautado pela transformação das desigualdades que se produzem (e se reproduzem) no espaço; e pela própria produção desigual do espaço.

Nas bordas das unidades de conservação se encontram as *zonas de amortecimento*, que se constituem no "[...] entorno de uma Unidade de Conservação, onde as atividades humanas estão sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a Unidade" (ICMBio, 2009, p. 14). Por exemplo, existe uma política pública chamada de

PRONAF Florestal que permite que agricultores familiares trabalhem com “[...] silvicultura e sistemas agro-florestais e visa estimular o plantio de espécies florestais para a recuperação de áreas de preservação ambiental e o reflorestamento [...]” (ICMBio, 2009, p. 31), contudo não encontramos referências de uso na região.



Figura 05: Fotografia de anúncio de venda de imóveis próximo ao limite do PARNA Serra do Cipó, extraído de (CNCF, 2014, p. 16).

O *Centro Nacional de Conservação da Flora*, em trabalho de campo a fim de identificar ameaças a uma diversidade de espécies de plantas sob o risco de extinção, em seu Relatório de Campo da Expedição Espinhaço Meridional – Serra do Cipó, aponta que o entendimento de impacto ambiental na Unidade de Conservação passa pelas “[...] melhorias da rodovia MG-010, a via que liga o vetor norte de Belo Horizonte à Serra do Cipó e região [...] ‘aqueceram’ o mercado imobiliário, e por isso a região tornou-se muito visada para a construção de condomínios de luxo.” (CNCFlora, 2014, p. 24).

1.5 A perspectiva da metropolização a partir de Jaboticatubas

Jaboticatubas tem no seu território uma diversidade *ruralidades*, com modos de vida também diversos, que podem ser entendidos como a síntese das *comunidades rurais* – que é o nome pelo qual os moradores (de acordo com nossos diálogos e com a *Leitura Comunitária*) destes territórios se identificam em seus lugares de vida e trabalho – e como *localidades rurais* – que envolveria as comunidades rurais, mas também os empreendimentos que divergem da compreensão de territorialidade camponesa (enquanto unidade em que o modo de vida articula o território, o trabalho e a família e comunidade, cf FERNANDES, 2012).



Mapa 07: Localidades de Jaboticatubas.

Em um dos campos realizados em Jaboticatubas, dialogando com uma das alunas do Lecampo que mora no município, foi destacado o deslocamento de mão de obra da zona rural para as empresas de hotelaria e serviços associados ao turismo ecológico e rural do conjunto da Serra do Cipó. Este conjunto tem início, pela MG-010, em Lagoa Santa

Também localizada no carste, a cidade de Lagoa Santa possui uma economia baseada principalmente no turismo de fim de semana, decorrente da grande quantidade de condomínios fechados que atendem principalmente à cidade de Belo Horizonte, próximas, como Confins, Matozinhos e Capim Branco. Os condomínios fechados trazem, também, um grande problema ambiental, uma vez que, para atrair compradores, são implantados em áreas com grande beleza natural e cobertos de vegetação, que é sistematicamente suprimida pelos novos ocupantes. (PEREIRA; CALDEIRA, 2011, p. 25)

Os condomínios de alto luxo para as frações das classes dominantes, assim como as periferias para as frações das classes subalternas, não podem ser compreendidos em separado. Como nos alertam os economistas do CEDEPLAR,

Esse movimento migratório tem ocorrido por diversos motivos, entre eles, destaca-se a ação do mercado imobiliário, que eleva o preço da terra urbana em Belo Horizonte, fazendo com que as pessoas com menos recursos se desloquem para outras áreas, em outros municípios metropolitanos, onde o preço da terra seja mais compatível com o seu nível de renda. Além disso, o mercado imobiliário age também nos locais de destino, implantando loteamentos para as pessoas de baixa renda, sem infra-estrutura básica, atraindo, assim, essa população a possuir a casa própria. Por outro lado, novos empreendimentos imobiliários, também, vêm sendo implantados para atender à demanda da camada mais rica da população, que busca local seguro, com menos violência e melhor qualidade de vida. (BRITO; SOUZA, 2006. p. 2)

A visão de totalidade do planejamento metropolitano aponta ainda que

Completando o projeto de modernização viária da região, estão previstas obras como a construção do Anel Viário de Contorno Norte (Rodoanel), a duplicação da Av. Pedro I que, juntamente com a duplicação da Av. Antônio Carlos, já executada, proporcionará mais uma ligação da área com a Pampulha e com o centro de Belo Horizonte, a duplicação da MG-020 (Santa Luzia), a construção da Via 540 (Isidoro), a ligação Venda Nova – Neves – BR 040 e o Contorno Norte do Aeroporto de Confins. Todos estes projetos já implantados ou em fase de execução vem atraindo inúmeros empreendimentos imobiliários para atender às novas demandas. (PEREIRA; CALDEIRA, 2011. p. 29)

No caso da região de Lagoa Santa e Pedro Leopoldo, “[...] simultaneamente ao crescimento periférico nessa direção geográfica [...] também tem sido local de empreendimentos residenciais de alta renda, ainda caracterizados por segunda residência (sítios de recreio) [...]” (FJP, 2006, p. 42). Mendonça (2002 apud FJP, 2006) aponta que nesta áreas ocorre uma diversificação das unidades espaciais,

pois “[...] tratam-se de áreas em geral operárias, em grande parte periféricas, isto é, com alta concentração de trabalhadores agrícolas, onde houve uma considerável diversificação das categorias sócio-ocupacionais [...]” (ib.).

A dissolução do trabalho no campo em função da produção de uma força de trabalho metropolitana, mesmo que em áreas que permanecem com características associadas a um *novo rural*, descamponesado e tornado trabalhador precário, é um dos fundamentos desta diversificação/segmentação em termos de trabalho.

A expressão *áreas desocupadas para expansão urbana* permite localizarmos aqui os territórios do campo, sem limitações ou condicionantes ambientais, mas também cujos vínculos com o trabalho do campo se dissolveram (ou estão em andamento!) que podem ativar uma conflitualidade relacionada diretamente com o processo de metropolização. Um estudo aponta que

A população da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) registrada pelo IBGE passou de 3.515.542 de habitantes em 1991 para 4.349.654 em 2000. Estudos demográficos indicam que a região terá mais de 10.000.000 de habitantes no ano 2020, tornando-se parte do grupo de grandes metrópoles globais do século XXI. Fatores econômicos, tais como estrutura urbana adequada, mão de obra qualificada, facilidades nas áreas de cultura e lazer, centros universitários e de pesquisa, **áreas desocupadas para expansão urbana**, tornam a região um local com qualidades para atrair as grandes corporações multinacionais que tem como premissa a fragmentação do processo de produção, concorrendo com as demais metrópoles nacionais e internacionais. (PEREIRA; CALDEIRA, 2011, p. 29. Grifos nossos.)

Pelo que conversamos nas idas à Jaboticatubas, houve um momento concorrencial na produção do espaço em que o capital imobiliário não era de grande porte. E, se fosse, não contava com o estado para produzir condições únicas e monopolistas para sua reprodução.

Os condomínios e pousadas se formavam mediante loteamentos informais e precários naquele final do século XX, como movimento das frações de classe média e alta de BH coordenando a produção urbana concorrencial do espaço no arranjo capital-território. A compra do lote e a produção da moradia eram a ação de uma família (ou pequeno grupo) no diálogo com outra família (espólio, divisão de herança, desmembramento etc.). Esta segunda família era a proprietária de um lote menor ou maior (quicá uma gleba) que, por diferentes motivos, perdeu o sentido de continuar como sua propriedade e é colocada no mercado da terra.

A compreensão que temos do processo mais amplo de produção do espaço de Jaboticatubas é que ele ainda carrega os traços concorrenciais, por exemplo, na

formação de preços mediante elementos espontâneos da oferta e procura dos loteamentos irregulares e informais.

O outro processo que, simultaneamente, está em andamento na atualidade parte de uma lógica monopolista de produção do espaço. Uma lógica dupla que articula o capital e o estado de modo que os traços de espontaneidade não são determinantes. Do lado do comprador de terra, não se trata somente de sujeitos que personificam famílias de classe média ou pequenos grupos que atuam aqui e ali em condições adversas. Mas de grandes empresas que carregam os elementos do capitalismo monopolista de estado, que se articula em níveis do nacional ao internacional e se realiza com base nos elementos financeiros da acumulação também internacionalizada – cujo exemplo explícito é o *Reserva Real*.

Para o estado, enquanto forma jurídica de funcional à reprodução destes capitais, não se trata somente de dar uma organização horizontal para os movimentos mais ou menos aleatórios de capitais e terras, mas sim da produção de condições únicas e verticalizadas para que os grandes capitais imobiliários se apropriem do espaço, tanto do campo quanto da cidade, em condições de monopólio, de exclusividade quanto aos pequenos grupos.

No caso específico, algo que distingue o modo de produção do espaço em termos de *concorrencial* e de *monopolista* se refere à capacidade das comunidades rurais, nos momentos de dissolução dos vínculos com o território mediante a venda (regular ou não), de manter a determinação ou controle do processo – por mais que existam pressões de compradores que podem passar pelo convencimento e pela euforia do pequeno em *ver um dinheiro na mão*.

A conversão de relações de *posse* em *propriedade* do território das comunidades rurais, na sua diversidade de relações sociais e adversidades de situações dominiais (presença de registro cartorial, para ficar em exemplo cotidiano), é um movimento de modernização das relações de poder sobre o território parte menos de intencionalidades dos moradores das comunidades rurais.

1.6 O novo Plano Diretor de Jaboticatubas (Lei 2.464/2016)

Franklin Bruno da Silva classifica Jaboticatubas como município com *muito baixa integração metropolitana* ao tomar como critério a inter-relação entre

estruturas institucionais de planejamento urbano e ações efetivas de produção do espaço pautadas por um planejamento metropolitano (SILVA, 2013). O que será analisado adiante talvez seja, então, um novo momento na administração pública deste município. Vejamos.

De acordo com a Prefeitura de Jaboticatubas, o Plano Diretor é o *instrumento básico e dinâmico de desenvolvimento das políticas de planejamento municipal*, sendo instituído pela Lei 1.905/06 (JABOTICATUBAS, 2006), com previsão de revisão decenal.

O documento analisado adiante é o novo *Plano Diretor de Jaboticatubas* que foi aprovado na Câmara Municipal de Jaboticatubas em sua versão final (JABOTICATUBAS, 2016) sob nome da Lei 2.464 de 25 de maio de 2016, doravante *Plano Diretor de Jaboticatubas*. A análise, mesmo que pontual e localizada de como as comunidades rurais aparecem nesta legislação, se baseou nos diálogos com alguns moradores das comunidades e nos arquivos tornados públicos pela Prefeitura na tramitação deste Plano Diretor.

Cabe destacar que, a partir da Lei 12.608/2012, alterando o Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001), a elaboração de um *projeto específico de expansão urbana* passa ser obrigatório. Sem prejuízo das *bases legais* para tal *expansão urbana*, mas também “[...] para viabilizar este projeto, principalmente em relação a *custos e prazos* [...]” (GEOLINE, 2015b, p. 2, grifos nossos), uma relação de parceria se estabeleceu entre a prefeitura do município e a *Agência RMBH* (Agência de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Belo Horizonte), Ministério Público do Estado de Minas Gerais e, destacamos incisivamente, a AVNORTE (Associação dos Desenvolvedores do Vetor Norte)²⁰.

A AVNORTE é uma “[...] associação sem fins lucrativos, que junta interessados das mais variadas áreas de atuação econômica e da sociedade civil, no desenvolvimento harmonioso do Vetor Norte.” criando *condições de desenvolvimento* mediante “A atração de investidores que potenciem a ocupação do território, através da divulgação de suas potencialidades específicas;” em um *correto urbanismo para a região* “aproveitando os estudos realizados, de forma a potencializar as extremamente positivas perspectivas de um desenvolvimento ordenado” bem como “O desenvolvimento integrado que permita que não seja um

20 Disponível em <<http://www.avnorte.com.br>>, visualizado em 17/06/15 às 17:50 horas.

local de postos de trabalho, mas de trabalho, habitação e lazer;”, enfim, sua missão é “Promover o desenvolvimento do Vetor Norte através da participação e engajamento dos empreendedores que atuam na região e em parceria com o poder público.” (AVNORTE, 2016). Entre seus associados, destacam-se a *Construir Empreendimentos Imobiliários*, a *Design Resorts* e a *Geoline Engenharia* (responsável pelos estudos do *Plano Diretor de Jaboticatubas*).

Está em andamento, em Jaboticatubas, um projeto de parcelamento de grandes proporções cuja finalidade é um condomínio voltado para o *segmento de alta renda*, com investimento estimado em R\$ 733 milhões em um terreno de mais de 1.000.000 (um milhão) de hectares que

foi adquirido pela Viva Empreendimentos Imobiliários Ltda, que é uma organização brasileira, com capital luso-brasileiro [...] dedicada à concepção, comercialização e gestão de projetos imobiliários, conta com a experiência do grupo Design Resorts, que desenvolve atividades na Europa, América do Sul e África. (IPEA, 2013, p. 6).

Abaixo uma citação, extraída do sítio de *internet* do empreendimento, permite reconhecer uma das compreensões acerca da *ruralidade metropolitana de alto valor*.

RESERVA REAL, Empreendimento imobiliários de luxo, imóveis Belo Horizonte, loteamento Belo Horizonte, condomínios residências BH, Lotes a venda em BH - www.reservarealbh.com.br [...] SUSTENTABILIDADE: Uma verdadeira comunhão com a natureza. Amplas áreas verdes integradas aos condomínios. Estilo prime de viver. SAÚDE & DESPORTO: Em um mesmo empreendimento, nunca se reuniu tantas opções desportivas e de lazer: arena multiuso, clubes com quadras e piscinas e inúmeras instalações para a prática do seu esporte favorito: tênis, golfe, hipismo, natação, futebol... citando somente algumas das atrações, pensadas para oferecer qualidade de vida aos moradores da Prime Community. COMUNIDADE: Estrutura urbanística que cria uma comunidade com privacidade, segurança e conforto, com a oferta de escola, espaços de convívio e uma completa oferta de opções de comércio de conveniência, no Uptown. HARMONIA: Arquitetura, regras urbanísticas e design apurados, em perfeito equilíbrio com a natureza. CONFORTO & SEGURANÇA: Condomínios cercados com grades e muros, com portaria e guaritas com vigilância eletrônica. Ruas tranquilas e sem trânsito. Esqueça o stress. [...] Um empreendimento único, incomparável, que reúne o que há de mais moderno e sofisticado para seus moradores, em uma área de mais de 10 milhões de m². Uma nova forma de viver, com infraestrutura que conta com instalações cuidadosamente pensadas para oferecer conforto, lazer, esportes, tecnologia e um novo estilo de morar – um estilo Prime Community. Você só precisa escolher o condomínio que mais combina com você e sua família: Hípica, Golf, Fly-in ou Tênis. (Extraído de www.reservarealbh.com.br, em 15 de junho de 2015, às 16:00 horas).

A *Design Resorts*, responsável pelo *Reserva Real*, com escritórios em Belo Horizonte/Brasil, Lisboa/Portugal, Praia/Cabo Verde e Luanda/Angola²¹, é destacada pelo seu responsável no Brasil, o português José Miguel Martins, como um grupo que, mesmo criado em 2005, possui experiência centenária no mercado imobiliário de países emergentes, pois,

Tendo em vista que o desejo do ser humano é sempre aprimorar sua qualidade de vida, haverá sempre demanda por nossos empreendimentos, e isso é uma vantagem. A maior satisfação, no entanto, é contribuir para a realização de sonhos, saber que, graças à *Design Resorts*, famílias inteiras atingirão o ápice em suas vidas. O desafio é justamente identificar esta demanda, entrar em contato com o público e apresentá-lo a produtos inovadores, sem precedentes no mercado. [...] Luxo, acima de tudo, é qualidade de vida. *Ter fácil acesso aos serviços, lazer, esportes, educação, segurança e saúde. Além, claro, de conforto e dose de sofisticação que todo indivíduo merece. Esta é a razão do sucesso, por exemplo, da Reserva Real. Estamos construindo uma verdadeira cidade, onde todos os fatores acima estão muito próximos, inseridos no mesmo complexo. Some-se a isso a deslumbrante natureza do local e, então, temos o cenário perfeito para a vida completa.* Isso é luxo. [...] É sabido por todos que o vetor Norte de Belo Horizonte, hoje, é a região que concentra melhores expectativas de desenvolvimento, razão pela qual está atraindo bilhões em investimentos públicos e privados. [...] Expandir nossa filosofia para outros Estados do Brasil, o que de fato já está acontecendo. Tivemos ótima aceitação do consumidor com os Jardins do Litoral, Bahia, que teve 100% de suas unidades comercializadas na primeira fase de vendas. Ainda neste ano, avançaremos no Estado de Tocantins, enquanto outros estudos estão sendo realizados para Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e São Paulo. (entrevista ao Jornal O Tempo, publicado em 29/05/13 às 18:43 horas, grifos nossos).

Sobre o referido *desenvolvedor do empreendimento de sucesso* em Jaboticatubas, segundo o portal de notícias G1 (da Rede Globo) no estado da Bahia, em meados de 2015,

O português José Miguel Tavares Roque Martins, 64 anos, foi preso como principal autor do golpe que foi avaliado em R\$ 94 milhões. [...] O golpe teria sido aplicado com a venda de 470 lotes onde seriam construídos condomínios Jardim Litoral 1, 2 e 3 na Linha Verde. A primeira etapa deveria ter sido entregue em dezembro de 2014. A segunda em julho deste ano e a terceira em dezembro. “Da primeira etapa, algumas casas chegaram a ser construídas, mas o resto está em barro batido. Tem alguns lotes oferecidos pela internet até a R\$ 270 mil. Ele mesmo começou a vender entre R\$ 140 e R\$ 220 mil e já está sendo revendido a R\$ 270 mil, uma coisa que não foi construída e nem vai ser” informou a delegada Idalina Otero. De acordo com a polícia, já a empresa dele não tem endereço físico. Os empreendimentos eram anunciados pela internet ou por telefone. José Miguel foi encaminhado para o presídio em Salvador e vai responder por estelionato. Segundo a investigação, o português aplicou golpe semelhante no estado de Minas Gerais, onde os imóveis vendidos teriam até um heliponto.” (Portal G1Bahia, 30/09/15, às 21:10 horas)

21 Buscador: Overseas Properties – Team – Design Resorts. Disponível em <<http://www.designresorts.com/Properties/Team/Template3.asp...>>, visualizado em 17/06/15 às 17:00 horas. O site foi retirado do ar, mas a cópia segue nos ANEXOS.

Por outro lado, mas ainda do lado de dentro da AVNORTE, a *Construir Empreendimentos Imobiliários*, divulga em sua página na *internet* os seguintes empreendimentos na região: Central Park (residencial com lotes de 450 m² em Pedro Leopoldo), Portal do Horizonte (condomínio fazenda com glebas de 20.000 m² em Prudente de Moraes "100% vendido!"), Ecoville (condomínio residencial fechado em Jaboticatubas "Breve lançamento!") e Porta do Sol (residencial com lotes de 306 m² em Lagoa Santa "100% vendido!") (Disponível em <<http://www.construirempreendimentos.com.br>, consultado em 17/06/15 às 17:06 horas).

Construir faz parte do conglomerado de sete empresas (Orguel, Mecan, Locguel, Mecanflex, Orguel Plataformas, Locbras e Construir Empreendimentos Imobiliários) conhecido como *Grupo Guerra Lage*, que, segundo reportagem do jornal O Tempo, de janeiro de 2014,

É especializado na fabricação, venda e locação de equipamentos e serviços para construção, indústria, infraestrutura, mineração, petróleo e gás, além do setor imobiliário [...] 'Hoje, a Petrobrás especifica um equipamento para alguns dos serviços em alto-mar, principalmente do pré-sal, em plataformas de 80 a 100 metros de altura, acima da lâmina d'água, e a manutenção dele é da Mecan', explica [Fábio Guerra] Lages [presidente do Conselho Administrativo]. (Jornal O Tempo, publicado em 08/01/14 às 03:00 horas, nossos grifos).

A extensão das citações é para se pensar que as comunidades rurais estão diante de capitais que se territorializam de modos diversos, articulando frações de capitais privados e de empresas públicas, até no alto mar, na exploração de petróleo. Assim, nos dois casos, havendo ou não a efetivação do empreendimento, não se está lidando com pequenos capitais circunscritos à reprodução econômica localizada em uma ou outra cidade, tomada como exemplo. Mas, *as cidades e seus campos* se tornam a objetividade necessária para que tais capitais se valorizem.

O documento *Leitura Comunitária*²² (GEOLINE, 2015b, p. 30) aponta que o *potencial* do município vem das "[...] atividades rurais, da exploração sustentável da atividade turística relacionada ao ambiente natural, da história e cultura locais e ainda da implantação de um setor industrial.". Assim, no terreno do trabalho em Jaboticatubas, como contraponto ao condomínio Reserva Real, tomado como

22 Registro das discussões das oficinas relacionadas à revisão decenal do Plano Diretor de Jaboticatubas, Lei 1.905 de 2006. Ocorreram dez oficinas na primeira rodada e mais dez oficinas na segunda rodada, entre os meses de janeiro e março de 2015 (GEOLINE, 2015b, p. 3).

paradigma das relações sociais capitalistas metropolitanas, colocam-se as comunidades rurais como paradigma das relações sociais camponesas de Jaboticatubas.

Quanto aos principais problemas que podem se relacionar diretamente com os princípios do ordenamento territorial, o documento destaca, de um lado, a informalidade e ilegalidade no parcelamento do solo, e, de outro, a necessidade de implantação de infraestruturas e melhorias na insuficiente oferta de serviços públicos (GEOLINE, 2015b, p. 30). A ausência destes não pode ser entendida como a essência das comunidades rurais do mesmo modo que o *cabo da enxada* não é uma única forma de trabalho do campesinato, por mais que a agricultura seja uma das marcas do campesinato. Com relação ao trabalho, a *Leitura Comunitária* apresentou a pouca diferenciação dos empregos entre agricultura familiar ou “[...] emprego informal oferecido principalmente pelos condomínios fechados, em atividades ligadas à construção civil ou manutenção de edificações.” (GEOLINE, 2015b, p. 25).

Nas falas das comunidades rurais emergem as especificidades desta questão agrária. Alguns exemplos da diversidade das comunidades rurais importam como um argumento do campo como um espaço que é menos homogêneo do que pode parecer.

Começando pelos elementos do trabalho no campo, a fim de caracterizar a comunidade rural como comunidade camponesa que consegue se manter, se autoproduzir de modo autônomo, é apontado que Boa Vista/Bamburrall são comunidades tradicionais em que tem ocorrido “[...] conflito com os condomínios fechados, que limitam o acesso destas comunidades tradicionais e também restringem fisicamente seu desenvolvimento; o uso da água para a atividade agrícola e para abastecimento geram conflitos e preocupa a possibilidade de contaminação.” (idem, p. 10). A comunidade possui um *Barracão do Produtor*, mas aponta a dificuldade de escoamento da produção. Isto não impede que a ruralidade seja compreendida como um aspecto positivo pelas comunidades. No caso de São José da Serra foi citada a presença de atividades rurais e a escola do campo como mobilizadora da população e mantenedora da identidade local, bem como a presença de patrimônio histórico e cultural. (idem, p. 12). No Capão Clemente também foi indicada a presença das atividades rurais da agricultura familiar. Em Currallinho foi a produção rural (hortaliças e eucalipto e piscicultura) e necessidade

de “Apoio às culturas (produção) rural.” (idem, p. 21). No Capão Grosso foi apontada a centralidade do trabalho no campo, sem vocação para turismo, mas, ao mesmo tempo foi apontada a descaracterização com a urbanização pela “[...] perda dos saberes do campo [...]” (idem, p. 25).

Quanto ao turismo, e as ocupações/serviços que emergem deste, os registros das falas dos moradores das comunidades mantêm uma mediação com o território (de sua *questão ambiental* aos *elementos simbólicos*). Na comunidade do Campinho foi apontado o grande potencial turístico (exploração da paisagem e das águas correntes), mas, pela falta de suporte, esta se torna descontrolada (idem, p. 10); além da presença de edificações históricas e atrativos naturais, mas associação de moradores enfraquecida; bem como a *invasão* de sitiantes nos fins de semana (ib.) São José da Serra aponta a disposição para diálogo com as unidades de conservação, pois relata a degradação do meio ambiente e descumprimento do código de posturas nos fins de semana; sendo necessário efetivar o plano de manejo (APA e PARNA) para viabilizar a atividade turística e viabilizar acesso (já contemplado nas diretrizes do PARNA) (idem, p. 12). Na comunidade do Capão Clemente é indicada a necessidade de preservação da cultura local e das tradições que movimentam até a economia da região, bem como as atividades rurais e os produtos do campo (idem). Na Jaguará tem a Fazenda Jaguará, mas a ligação com a MG-010 é precária. No Cipó/Açude há a integração da cultura e do potencial turístico (região de acesso ao PARNA Cipó, podendo se tornar referência), mas se destaca a necessidade “Novas oportunidades de emprego e geração de renda, diferentes da agricultura de subsistência e relacionadas ao turismo ou atividades urbanas sem prejuízo da história e cultura local” (idem, p. 23), pois as “Atividades de turismo tiram o trabalhador do campo e dificultam a manutenção das atividades rurais” (ib.). O relato já aponta um movimento pendular com *Cardeal Mota*.

No relato, algumas questões remetem diretamente ao ordenamento territorial, como em Boa Vista/Bamburral, com “[...] situação dominial problemática, parcelamentos irregulares/clandestinos, falta de registro dos imóveis e controle do processo de compra e venda [...]” (idem, p. 10). No Campinho: acesso precário, falta ponte sobre o Rio Jaboticatubas (barreira física) e risco de contaminação da água de abastecimento local (idem, p. 11). Em São José da Serra: o parcelamento irregular do solo urbano e rural, as infraestruturas precárias (fossas inadequadas,

fornecimento de energia elétrica inconstante ou de baixa qualidade, represamento irregular da água, telecomunicações reduzidas), falta policiamento, poucos espaços de cultura e lazer com salão comunitário com problemas, melhoria de saúde e melhoria do acesso viário (idem, p. 12). No Capão Clemente: existe a proximidade com a Sede, mas demanda acesso viário e manutenção das estradas, bem como o abastecimento de água, tratamento esgoto adequado, coleta de resíduos, melhorias de infraestrutura; manifesta preocupação com “[...] impactos da urbanização sem consideração das peculiaridades locais [...]” (idem, p. 15).

O distrito

São José do Almeida é, depois da área da Sede, a área urbanizada mais complexa do município. Possui boa oferta de comércio, serviços [...] podendo receber uma área industrial do município. [Mas] também tem graves problemas devido a localização a demanda de atividades de fim de semana, a região sofre com trânsito intenso, sobrecarga de infraestrutura de abastecimento, saneamento e energia elétrica, falta de oportunidade de geração de renda para os cidadãos da região. [...] Sendo necessária uma Secretaria específica para assuntos de urbanização (idem, p. 16)

Com relação aos condomínios,

Na região da Jaguará residem populações tradicionais que dependem muito dos condomínios para geração de renda e para movimentação da economia. A grande maioria dos cidadãos trabalha nos condomínios, poucos ainda mantém alguma atividade de agricultura de subsistência; a infraestrutura é precária [...] Limitação de acesso pelos condomínios [que também] perfuram poços indiscriminadamente. (idem, p. 18)

Curralinho (entre Almeida e Açude na MG-010) aponta necessidade de regularização fundiária e pressão do mercado imobiliário, a degradação de áreas naturais (recuperação nascente do Rio Vermelho), os problemas de geração de renda, a demanda cursos profissionalizantes, a falta de segurança pública e o parcelamento irregular do solo para fins urbanos e rurais. No Cipó/Açude é o isolamento da Sede/Almeida, sendo mais fácil ir para Santana do Riacho (Sede) e Cardeal Mota; parcelamentos irregulares/clandestinos e perda de características tradicionais da população e do território. No Capão Grosso são as demandas de infraestruturas e serviços (melhoria centro comunitário, educação ambiental e inclusão social) (idem, p. 25).

A nosso ver, nem tudo que foi apontado como desafios e dilemas das comunidades pode ser reduzido a uma solução estrita enquanto *via política de urbanização*; por outro lado, nem tudo que vem do processo de metropolização pode ser considerado negativo.

O *Plano Diretor de Jaboticatubas* cumpre a função de ordenar o “[...] pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade nas áreas urbanas e rurais garantindo o bem-estar de seus habitantes [...]” (p. 5 [Art. 1º, § 1º]). Assim, não indica uma função social para o espaço que não seja a cidade, se restringindo a apontar a importância da propriedade no caso do rural. Para a urbanização que está se indicando neste *Plano*, a propriedade rural tem mais sentido do que os modos de vida que ali existam, posto que é possível sua descaracterização para a condição de urbana, e, por conseguinte, a descaracterização dos modos de vida que ali se reproduziam em direção ao urbano.

Fica destacado no Art. 3º que o *Plano Diretor* se orientará pelas diretrizes gerais da política de desenvolvimento urbano (Estatuto da Cidade, Lei Federal 10.257/2001). Dentre os cinco princípios fundamentais, o rural é citado somente acerca do desenvolvimento social equânime do conjunto da população urbana, dos núcleos e das comunidades rurais. Os outros princípios dispõem sobre o desenvolvimento da cidade, a justa distribuição dos benefícios e ônus dos processos de desenvolvimento, a gestão democrática, participativa e distributiva de oportunidades, bem como, por fim, o desenvolvimento das áreas urbanas com equilíbrio e diversidade articulando acessibilidade e mobilidade com oportunidades de lazer, moradia e trabalho ([Art. 5º] p. 6).

Este tipo de desigualdade de tratamento entre urbano e rural está presente no restante do texto do *Plano Diretor de Jaboticatubas*.

Também é vaga a categoria intermediária *núcleos* entre *população urbana* e *comunidades rurais* no Art. 5º; acrescido que no Art. 6, o núcleo é adjetivado de *rural* entre aspas (“*Núcleos rurais*”, p. 8), e depois é tratado somente como núcleo. No Art. 12, nas diretrizes sobre segurança pública, o termo *núcleo* aparece como o que é distante dos *centros principais*, mas não explicita os termos de urbano e rural. Pode-se pensar que se está dizendo de *núcleos urbanos*, no sentido de *sub-aglomerações urbanas*. Já no Art. 30, quanto ao abastecimento de água, já se distingue a grafia *Núcleos Rurais* no período “[...] estender o sistema público de abastecimento de água tratada à totalidade da população urbana da área urbana, bem como a população residente nos Núcleos Rurais e em suas comunidades rurais.” (p. 14). Já no Art. 32, quanto ao esgotamento sanitário, o termo *Núcleos Rurais* comparece tanto indistinto no texto quanto entre aspas. No Art. 69, sobre o patrimônio histórico

e cultural, o segundo inciso diz sobre “[...] proteger as edificações de valor histórico e manifestações culturais da área rural e pequenos núcleos urbanos.” (p. 36), que por sua vez pode remeter a um momento anterior em que a cidade estava se configurando mediante a criação de centralidades urbanas que com o passar do tempo se diferenciaram em comunidades rurais.

Enfim, tal ambiguidade se repete em mais um ou outro trecho do documento, o que, por um lado, pode significar que o documento foi elaborado *no calor de um processo em andamento* e por isso não pode ser revisado com o rigor que se espera de uma legislação com tamanho impacto na vida municipal, por outro, que era um termo que mereceria uma atenção especial, indicando que sua semântica apresenta um potencial de questões que não fica explicitado.

De todo modo, como o termo *núcleo* funciona em uma posição de mediação entre o urbano e o rural, talvez seja pertinente compreendê-lo na profundidade que o *Plano* não permite. Por exemplo, pensando a mobilidade territorial derivada da urbanização do rural, uma comunidade rural, para se tornar uma área urbana central, teria que passar pela etapa de ser um núcleo rural; e vice-versa, se uma área urbana central está se diferenciando em núcleo rural, pode se estar diante de uma tendência de que ela se converta em uma comunidade rural.

O ordenamento territorial, objetivo específico do *Plano Diretor de Jaboticatubas* (JABOTICATUBAS, 2016), será feito mediante as quatro macrozonas, explicitadas no Art. 77.

Primeiro, a Macrozona de Estruturação Urbana (MEU), englobando principalmente as localidades de Sede e Almeida, destaca que, nas localidades onde já existia alguma infraestrutura mínima, há potencial de desenvolvimento de áreas urbanas (além das definidas neste texto da lei, isto é, indicando a abertura de novas áreas urbanas), bem como “[...] onde existe a possibilidade de desenvolvimento de qualquer atividade urbana ou rural [...]”, bem como áreas de entorno das rodovias estaduais, servindo como “[...] eixo estruturador do desenvolvimento urbano municipal, através da instalação de atividades de alto valor agregado que gerem desenvolvimento e oportunidades de emprego e renda [...]” e controle da ocupação residencial formal e informal (p. 40).

Segundo, a Macrozona de Manutenção das Atividades Rurais (MAR), que

São áreas onde a atividade rural ainda é exercida de maneira sistemática, em importância para a manutenção das famílias destas regiões e para o

abastecimento de alimentos das atuais áreas urbanas centrais; além disto são áreas onde os recursos hídricos tem grande necessidade de recuperação ou preservação para a promoção da qualidade de água para abastecimento e lazer ou convívio social; através dos recursos hídricos e da exploração sustentável da paisagem natural também é possível desenvolver atividades de turismo rural e consequentemente favorecendo a manutenção e o surgimento de oportunidades de geração de emprego e renda.” (p. 41)

O termo *ainda* utilizado na descrição da MAR é sintomático da compreensão que se tem da importância das atividades das comunidades rurais, remetendo a uma situação que está em processo de mudança, em uma filiação paradigmática que remete o campo ao lugar do atraso por oposição ao urbano como o lugar do moderno. Também o par *desenvolvido* e *subdesenvolvido* vem a calhar. Por outro lado, o sentido próprio das atividades rurais é a manutenção das famílias, e não um projeto de desenvolvimento do conjunto do município, à exceção da limitação da articulação social e econômica mediante a atividade agrícola no fornecimento de alimentos para as atuais áreas urbanas centrais. O horizonte de uma especialização da atividade produtiva das comunidades rurais está posto como o limite histórico de suas existências.

A descaracterização do território rural, assim, se dá imediatamente à emergência de outras atividades não-rurais que permitam a manutenção das famílias, como, por exemplo, o trabalho doméstico nos condomínios e o setor de serviços nas áreas urbanas centrais. Ainda, a limitação da atividade produtiva das comunidades rurais à sua determinação agrícola tem um duplo aspecto que potencializa a descaracterização do rural na territorialidade em que está inserido: primeiro, na medida em que outras fontes de alimentos para as áreas urbanas centrais estejam disponíveis e cesse essa demanda, por exemplo, mediante a entrada de redes de supermercados associados às demandas dos condomínios/pousadas; segundo, a diversidade de atividades que podem compor o leque do trabalho na ruralidade se não são indicados, imagina-se que muito menos serão incentivados e legitimados pelo poder público. A redução do trabalho nas comunidades rurais ao trabalho agrícola deixa de lado uma série de processos produtivos que se dão na mediação com o território em uma área que possui um histórico de diversidade de cultivos que podem estar articulados com manejos (extrativismo, por exemplo) também diversos.

Por fim, se as comunidades rurais são associadas à manutenção das águas, indicando uma compreensão de que estes sujeitos apresentam uma relação com o território distinta dos usos não-rurais (associados, por oposição, à não-recuperação e não-preservação), por outro lado, a alternativa que se coloca à especialização agrícola se limita ao turismo rural. Nos termos desta macrozona, as comunidades rurais estão postas em um dualismo: atividade agrícola ou turismo rural.

Mas, em uma contradição aparente, a quarta macrozona, do Desenvolvimento do Turismo (MDT), na porção nordeste do município, divisa com o distrito Serra do Cipó, indica que “[...] nestas áreas será estimulado o desenvolvimento de atividades urbanas de maneira controlada, oferta de serviços de turismo e infraestrutura urbana que resultem em diversidade e geração de emprego e renda sem desconsiderar as condições histórico-culturais e ambientais específicas da região.” (p. 40). Assim, nas áreas em que o fluxo de turistas já está consolidado, a administração municipal entende que o turismo está associado às atividades e à infraestrutura urbana.

A contraparte não explícita é, para o exercício do turismo ecológico, as comunidades rurais se tornarem urbanas. O turismo ecológico acaba por ser uma atividade urbana em que as comunidades rurais não participam. Está posta uma associação entre o conjunto paisagístico que motivou a criação do Parque Nacional da Serra do Cipó e da APA Morro da Pedreira, que por sua vez teve a presença de diversas comunidades rurais em uma história que não é dos dias de hoje, a uma realidade urbana. Acaba-se por criar um antagonismo entre as comunidades rurais e o meio-ambiente em que, tradicionalmente, tais comunidades rurais se reproduzem.

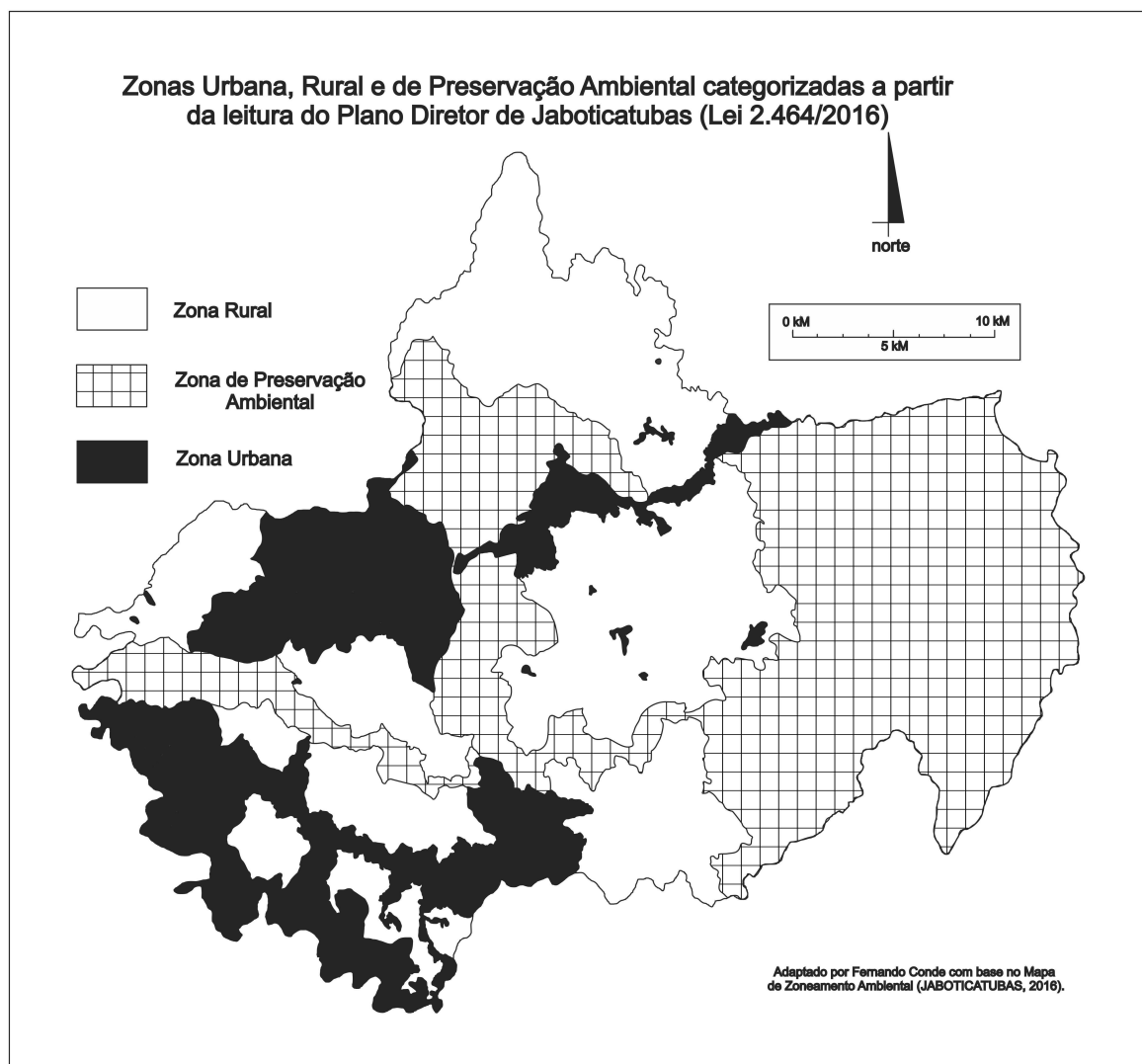
Por outro lado, o turismo ecológico compreendido como um fator de urbanização remete a uma série de questões relativas às suas possibilidades de manejo do território em uma relação que preserve o *sítio natural*, posto em tela pelo sentido de desenvolvimento econômico sustentável adotado preferencialmente nos programas de desenvolvimento, a saber:

Art. 194. As alternativas criativas e viáveis de desenvolvimento, construídas para suportarem os planos de desenvolvimento de Jaboticatubas, serão estruturadas em programas institucionais e em alianças sociais, preferencialmente aquelas que distribuam recursos de maneira equânime aos partícipes e apoiem o desenvolvimento sustentável. Parágrafo Único. Entende-se por desenvolvimento econômico sustentável [...] o conjunto e ações e empreendimentos promovidos pela Municipalidade, que resultem no aumento mensurável da renda e/ou criação efetiva de postos de trabalho duradouros para a população do Município, ambos numa perspectiva contínua e sustentável. (p. 108-109)

O *parágrafo único* deste artigo produz uma circularidade em torno da palavra *sustentável* que não escapa de uma visão economicista e limitada à mensurabilidade da renda e dos empreendimentos.

As Macrozonas podem conter zonas urbanas e zonas rurais, bem como estar divididas em mais de uma porção do território, disto decorre a necessidade de diferenciar o macrozoneamento, pela ordem do documento, em zoneamento (Art. 79) de Zona Urbana Central (ZUC), Zona de Desenvolvimento Urbano Diversificado (ZUD) e Zonas de Desenvolvimento Urbano Sustentável (ZUS), Zona de Desenvolvimento Preferencialmente de Atividades Industriais (ZDI), Zona Especial de Regularização Fundiária (ZER), Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), Zona de Conservação da Paisagem e do Ambiente Natural I (ZPN-I), Zona de Conservação da Paisagem e do Ambiente Natural II (ZPN-II) e, por último, Zona Rural (ZOR).

O Mapa 08 é categorização nossa, com base no *Plano Diretor de Jaboticatubas* (JABOTICATUBAS, 2016), de Zona Rural (ZOR), Zona de Preservação Ambiental (ZPN-I e ZPN-II) e Zona Urbana (ZUC, ZUD, ZUS, ZDI e ZEIS). Percebe-se nas áreas de fundo branco o que é compreendido como zona rural a partir do documento.



Mapa 08: Zonas Urbana, Rural e de Preservação Ambiental categorizadas a partir da leitura do Plano Diretor de Jaboticatubas (Lei 2.464/2016). Autoria Própria.

A ZUC (urbana central) é composta de áreas já parceladas e ocupadas com infraestrutura básica instalada “[...] ou ainda em regiões onde há intenção de desenvolver uma nova Centralidade Urbana.” (p. 41), ao passo que as ZUD (desenvolvimento urbano diversificado) são, predominantemente, desocupadas com necessidade de “[...] desenvolvimento urbano com usos novos e diversificados, com infraestrutura adequada e de maneira controlada e sustentável.” (p. 42). Sendo ambas no *entorno das áreas centrais*. Aqui, em uma primeira leitura, a expansão da mancha urbana no seu sentido mais tradicional está presente, por exemplo, mediante parcelamentos para produção de moradia tipicamente urbana, não

necessariamente se configurando em um indicativo de uma segmentação espacial em termos de *periferia no entorno das áreas centrais*.

Contudo, há o destaque para as ZUS (desenvolvimento urbano sustentável), que

São áreas predominantemente desocupadas, que podem sofrer com ocupação urbana descontrolada, com possibilidade de gerar risco em função de ameaças de desastres naturais, onde o objetivo principal é desenvolver uma ocupação de baixa densidade, essencialmente vinculada com a preservação do ambiente natural e controlar a expansão dos centros urbanos com o desenvolvimento de atividades sustentáveis. (p. 42)

Na medida em que é destacada a ocupação de baixa densidade, com o indicativo de restrições de uso nas suas atividades econômicas pelo risco de desastres naturais e pela ocupação urbana descontrolada, e estas se localizarem em comunidades rurais convertidas em zona urbana sem com isso ter assegurado o conjunto de expedientes institucionais que assegurem a titulação das terras, é possível pensar nos termos de uma área *privilegiada* para a instalação de empreendimentos como os condomínios de alto luxo. A curiosidade se deve ao fato de que esta parte do território tem explícito o *memorial descritivo* com área delimitada de modo preciso, sendo a ZUD que envolve o empreendimento Reserva Real Ltda. no entorno da comunidade de Boa Vista. A descrição da referida territorialidade é de que

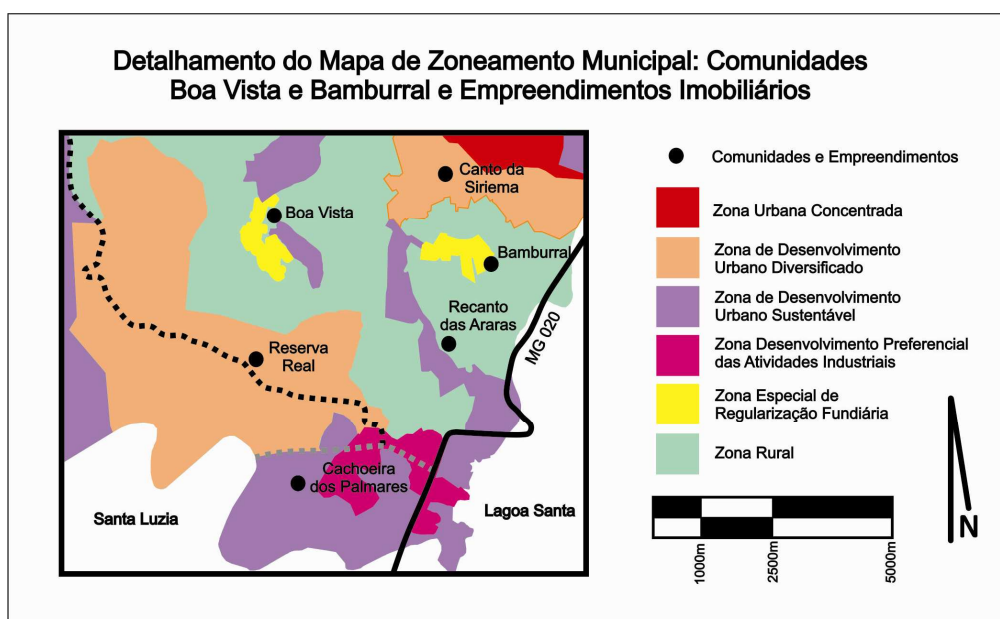
Boa Vista e Bamburral são duas comunidades tradicionais do município, localizadas lado a lado, na região sul do município, com acesso pela MG-020; cada uma delas tem suas características específicas, mas tem problemas em comum, como o conflito com os condomínios fechados, que limitam o acesso a estas comunidades tradicionais e também restringem fisicamente seu desenvolvimento; o uso da água para a atividade agrícola e para o abastecimento geram conflitos e preocupa a possibilidade de contaminação. Não existe tratamento adequado do esgoto domiciliar; a grande maioria dos imóveis tem a situação dominial problemática, com parcelamentos irregulares ou clandestinos, falta de registro dos imóveis e controle do processo de compra e venda. (GEOLINE, 2015b, p. 58)

A quinta zona, relacionada à regularização fundiária (ZER),

São áreas nas quais existe o interesse público em promover a urbanização e a regularização fundiária de assentamentos urbanos consolidados – após finalizado o processo de regularização fundiária plena da área, esta deverá passar a integrar a Zona de Desenvolvimento Sustentável – ZUS. (JABOTICATUBAS, 2016, p. 51)

A sexta zona, relacionada à habitação de interesse social (ZEIS) “São áreas resultantes de cada processo de parcelamento do solo para fins urbanos ou processo de ‘Regularização Fundiária de Interesse Específico’” (ib.).

Em uma leitura apressada deste tipo de zoneamento, mas que pode provocar uma reflexão a nosso ver interessante, entendemos que as ZEIS são uma forma anti-rural, pensada para áreas de *cidade dormitório* em que o lote não tem trabalho no campo como mediação fundamental para reprodução do território. Com a urbanização, as comunidades rurais passam a ser tratadas como sub-aglomerações urbanas, entram em um circuito de monetarização de relações sociais - de cara a entrada do IPTU em detrimento do ITR. Fica a terra e se vai o território, posto que para a paisagem de entorno dos condomínios, o meio ambiente é fundamental, bem como a preservação dos corpos d'água etc..



Mapa 09: Planta de detalhamento do empreendimento Reserva Real e das comunidades rurais Boa Vista e Bamburral. Elaborado com base no Mapa de Zoneamento do Plano Diretor de Jaboticatubas (2016).

A *fortuna* pode ser a unidade entre uma sorte e um fado; esta palavra, que por sua vez se associa à ideia de riqueza no senso comum, expõe um sentido de algo que já realiza suas possibilidades em uma circunstância contraditória e dramática, mas que pode escapar ao fatalismo de um destino.

A comunidade rural de Boa Vista, sob tal perspectiva, é um exemplo da relação direta entre o estado que produz a legislação, o condomínio implicado

positivamente por esta legislação e a comunidade rural implicada negativamente. O rural é tornado uma mancha de relações indistintas, sob a rubrica de algo que tem uma importância menor, e assim é pensado como residual. Suas possibilidades são determinadas de modo fatalista pelo estado: ser o urbano. Entretanto, em uma posição e em relações desiguais.

De todo modo, está posto um processo de supressão de relações que se constituíram tradicionalmente enquanto *posse do território* a fim de viabilizar sua conversão nos termos da *propriedade da terra*, potencializando sua entrada no mercado imobiliário, bem como trazendo outras questões para o trabalho no campo. O Plano Diretor de Jaboticatubas termina por ser uma forma estatista de acumulação primitiva/originária para o capital que se reproduz na escala metropolitana, na medida em que viabiliza a realização da terra como mercadoria.

De uma tacada, se o § 2º já aponta o encaminhamento do lançamento das cobranças do imposto predial e territorial urbano (IPTU), mediante o § 1º do Art. 79,

As Localidades de São Sebastião do Campinho, Capão Grosso, Casa de Telhas, Vargem Grande, Cardoso, Vila Santa Rita, Capão Clemente, Barreiro, Santo Antônio da Palma, Tabatinga, Alto João da Costa (Vilinha), Boa Vista, Bamburral, são delimitados como perímetros urbanos por esta Lei, em Zona Especial para Regularização Fundiária (ZER), com o objetivo de possibilitar, em caráter prioritário, a regularização fundiária das ocupações urbanas consolidadas. (p. 52)

A quarta zona, ZDI (desenvolvimento preferencial de atividades industriais), se caracteriza por áreas com centros especializados em contraponto ao uso residencial. As sexta e sétima zonas, ambas se conservação da paisagem e do ambiente natural (ZPN-I e ZPN-II), se distinguem pela localização e pelo uso do solo na compreensão do que seja conservação.

A primeira é composta das áreas ao longo do Ribeirão Jaboticatubas entre a área da Sede e o desague no Rio das Velhas, na porção ocidental, passando por dentro das áreas liberadas para urbanização da fronteira com Santa Luzia até o distrito de Almeida, gerando uma região que

[...] alie conservação, principalmente em relação à qualidade da água, desenvolvimento da ocupação urbana respeitando a paisagem e a sensibilidade do ambiente natural, possibilitando a geração de emprego e renda através das atividades do turismo e exploração sustentável dos recursos naturais, manutenção da cultura e história locais com a instalação de equipamentos urbanos e comunitário que possibilite maior convívio social e prática de atividades de lazer e recreação; juntamente com a ZPN-II esta zona irá compor um corredor ecológico ligando a APA Morro da Pedreira e a APA Carste de Lagoa Santa. (JABOTICATUBAS, 2016, p. 52)

A segunda, por sua vez, corresponde à porção oriental do município, dos rios Vermelho e Jaboticatubas desde suas nascentes (próximas às unidades de conservação) até o entorno da Sede, contribuindo para o abastecimento de água das áreas urbanas e rurais (ib.).

A última zona, ZOR (ocupação rural), “São as áreas onde as atividades rurais, em sua forma tradicional, ainda estão presentes no território municipal, onde não será permitido o parcelamento do solo para fins urbanos.” (ib.). O rural aqui segue a linha exposta no macrozoneamento, com o aditamento do sentido de *tradicional* incorporado no texto de lei, contudo não explicado o seu teor.

Quanto ao desenvolvimento social e econômico, de modo convergente com a determinação do rural em função do urbano, o inciso II do Art. 45 propõe “[...] incentivar a agricultura familiar, principalmente nas proximidades das áreas urbanas centrais e facilitar o escoamento da produção excedente.” (p. 24). A política pública municipal de *incentivo à agricultura familiar* atua segmentando espacialmente as comunidades rurais entre próximas e distantes das áreas urbanas centrais.

Juntando os pontos: na medida em que as comunidades rurais que estejam localizadas nas ZOR, se em sua forma tradicional, carecem do advérbio temporal *ainda* para indicar a tendência de seu desaparecimento, por outro lado, se em sua forma que não seja tradicional, mesmo que associada à agricultura familiar, ao não carecer do *ainda* e disporem de política pública associada (mesmo que não explicitada em quais seus fundamentos), tendem a serem as que poderão permanecer no território. O elemento de proximidade com as áreas urbanas centrais complementa o entendimento do que seja tal permanência: na medida em que formarem *colares das áreas urbanas centrais* serão reconhecidas na dimensão produtiva da agricultura familiar como parte de um projeto de desenvolvimento do município. De outro modo, no caso das comunidades rurais que não componham essas *periferias* da agricultura familiar no entorno dos *centros* urbanos, a legislação silencia. Quer dizer, mantém a perspectiva negativa de que *ainda* existam enquanto trabalho no campo.

Contraditoriamente, na única passagem das 117 páginas do *Plano* em que o termo *campo* é derivado em referência à camponeses e populações do campo, no inciso X do Art. 45 indica a “[...] preservação dos valores culturais locais e regionais,

através da educação do campo, educação ambiental, e valorização do conhecimento popular;”, com a alínea que explicita a compreensão do que seja Educação do Campo enquanto

aquela protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas; remetem ainda às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses com objetivo de construir uma sociedade sem desigualdades, com justiça social, garantindo o direito à escolarização e ao conhecimento a todos do município (p. 25)

No caso da escola do campo, o inciso XIV do mesmo artigo aponta que sua valorização se dará “[...] garantindo a melhor infraestrutura possível para seu funcionamento e reconhecendo sua forma peculiar de ensino e formação dos cidadãos do entorno.” (ib.). Entretanto, para compreender tais implicações teria que ter sido feito uma empiria relacionando as escolas municipais.

Nestes dois excertos pode-se perceber como o estado dá algo para as comunidades rurais com uma mão, no caso da ideia de desenvolvimento social e econômico, e tira com a outra, no caso do ordenamento territorial. Por um lado, a tendência que é produzida pelo *Plano* é de redução drástica das comunidades rurais à condição de zonas urbanas, por outro, os trabalhadores camponeses e comunidades camponesas somente se compreendem na mediação com o território do campo, aqui derivado enquanto ruralidade. Assim, em uma contradição sofisticada, estamos diante da afirmação do direito de um sujeito cuja existência lhe é negada, ou, no melhor dos mundos, é considerada nos paradigmas do campo como lugar do atraso e daquilo cuja tendência é a diferenciação em frações do urbano. As escolas do campo e a educação do campo são asseguradas, mas para sujeitos que são compreendidos como residuais na produção do espaço na escala (escola?!) municipal.

Entretanto, o *Plano Diretor de Jaboticatubas* aponta a criação de Centros de Produção Comunitários (CPC), favorecendo a produção local, a criação de hortas escolares e feiras livres, e “[...] a Plataforma de Comercialização da ‘Agricultura Convencional’ e da ‘Agricultura Agroecológica’ para a comercialização e distribuição da produção de hortifrutigranjeiros e/ou manufaturados no ambiente do perímetro urbano, viabilizando a comercialização também para os pequenos produtores.” (p. 26). A contraposição entre pequenos produtores fora do perímetro urbano, isto é,

zona rural, e a produção que não é discriminada em termos de grande ou pequena, mas apenas como feita no perímetro urbano reafirma a segmentação da produção agrícola (seja convencional, seja agroecológica) e pode produzir um processo de segregação dos pequenos produtores das comunidades rurais que não compõem perímetro urbano. Adiante, discrimina a agricultura agroecológica que respeita a biodiversidade e fortalece a “[...] agricultura familiar, os povos indígenas e as comunidades tradicionais [...]” (ib.).

O capítulo X, sobre o desenvolvimento urbano, apresenta uma ausência de relações entre o urbano e o rural, tendo como pano de fundo uma relação de exclusão entre um e outro (p. 28 et. seq.). Outro exemplo gritante é a seção I do Capítulo XI, da mobilidade, chamada “Do transporte coletivo urbano e entre os núcleos rurais” (p. 33), que somente cita os núcleos rurais no título, isto é, nos artigos da seção somente se fala do transporte urbano.

O Título III (Da manutenção das atividades rurais e de seu equilíbrio com o desenvolvimento das atividades urbanas) aponta como diretrizes, entre outras, a reestruturação do perfil produtivo a partir do conceito de agroecologia, promover o acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil de preferência nas regiões onde habita e favorecer os circuitos curtos de comercialização e valorização dos produtos locais nos centros urbanos municipais (p. 38). No Art. 72, para viabilizar a democratização do capital, indica que o poder público favorecerá o associativismo e cooperativismo (ib.). Os outros três artigos dispõem somente dos procedimentos de alterações de uso do solo rural para fins urbanos.

A individualização presente na lógica da *propriedade da terra* também se faz presente no Art. 112, em que, para as áreas de Zona Rural, o uso residência multifamiliar não é permitido, nem como *uso condicionado* (p. 70). As lógicas de comunidade são interditas mediante um ordenamento territorial funcional à reprodução de um trabalho que precisa ter sua mobilidade adequada em termos o mais próximos da individualidade regressiva da formação burguesa.

Quanto à ideia de *lugar metropolitano*, considerado como “[...] aquele espaço dotado de significativo valor simbólico, cultural, histórico e conformador de identidade para a coletividade em suas diferentes escalas.” (p. 77), são consideradas as duas áreas de ZPN (zona de proteção do ambiente natural) e nada

se diz das comunidades rurais. A questão agrária, nesta lógica do que seja o metropolitano, é invisibilizada em uma positividade que possa ir além da função/especialização de abastecimento agrícola segmentado.

No Título VI (Sistema de Gestão Democrática), o capítulo sobre o planejamento discorre sobre a inclusão social de toda a comunidade, sustentando “[...] as práticas de aprendizado coletivo que tornam a riqueza possível e a liberdade real [...]”, bem como “[...] constituir e manter a representação do sistema social da cidade, seus valores, mitos e símbolos, o imaginário, suas expectativas e sentimentos [...]”, para o desenvolvimento do município “[...] como um conjunto harmônico, em que prevaleça o aumento e a distributividade da riqueza produzida pela exploração [...] dos seus recursos naturais [...]” e “[...] criação de uma economia própria constituída sobre seus diferenciais [...] assegurando que esse processo incorpore o conhecimento e a complexidade, gradual e consecutivamente [...]” (p. 107) sem fazer qualquer referência às comunidades e povos do campo. Nos capítulos sobre os programas de desenvolvimento (Cap. II, p. 108) e instrumentos de gestão democrática (Cap. III, p. 109) não é diferente. A dicotomia campo e cidade permanece nas passagens que se referem ao Conselho da Cidade e a Conferência da Cidade.

Com relação ao *Plano Diretor de Jaboticatubas* percebe-se uma perspectiva institucional que tende a produzir homogeneidades em termos da ampliação da zona urbana e da diminuição da zona rural. A possibilidade de territorialidades diferenciais se realizando se torna distanciada, senão interdita. Entretanto, se o ordenamento territorial da parte do estado é um determinante que se destaca nessa produção do espaço do município como algo que se resolve nos termos do *urbano*, não é a única.

O capital, enquanto relação social expansiva que se sobrepõe às comunidades rurais, tampouco pode ser compreendido em termos de uma tipologia única. O capital imobiliário, como é o caso da incorporadora portuguesa, libera a propriedade da terra na forma determinada de loteamentos para os condomínios fechados, por um lado, e, por outro, comercializa imóveis. O capital produtivo, como é o caso das construtoras, produz as materialidades para que a moradia de luxo se realize.

Enfim, neste capítulo foram apresentadas um pouco das contradições entre as territorialidades (processos em que se realizam campo, cidade e metrópole) e o

estado e o capital se realizando como uma unidade do desigual em Jaboticatubas. O elemento que articula esse conjunto diverso é a orientação urbanizante presente nas diferentes manifestações do planejamento estratégico como racionalidade da produção do espaço.

Capítulo 2 Subalternidade e Práxis

No capítulo anterior, a territorialidade e a metropolização foram discutidas sem implicações para o trabalho do professor. No próximo capítulo, a discussão é centrada no trabalho do professor. Uma discussão não necessariamente conduz à outra, e vice-versa. Este é o objetivo deste capítulo: um diálogo entre a Geografia do primeiro e a Educação do segundo.

Na primeira parte, mediante uma leitura gramsciana, aponta a subalternidade e sua objetivação contraditória no plano das superestruturas *genéricas*, enfim, naquilo que não seria a produção do espaço em termos imediatos.

Na segunda parte, mediante uma leitura freireana, aponta a práxis e sua objetivação contraditória no plano das superestruturas *escolares*, sobretudo, da escola, indicando algumas questões para se pensar a produção da escola como uma mediação do processo mais amplo de produção do espaço. A práxis tampouco é determinada de modo *essencialista* como emancipação, mas também pode assim se realizar.

Os dois autores, Antonio Gramsci e Paulo Freire, cada um de seu modo, desenvolvem as categorias de subalternidade e práxis como ruptura com modos dualistas de pensar a realidade. A contradição é ineliminável das categorias destes autores. As categorias são desenvolvimentos da realidade no plano do pensamento, e como o real é contraditório, elas precisam conseguir identificar este movimento do real e reproduzi-lo, mas não na forma conservadora de *tendências inevitáveis*, mas como uma busca das *possibilidades* que estão inscritas na realidade.

2.1 A questão da subalternidade em Gramsci

Para Florestan Fernandes, no texto de Karl Marx do Prefácio de 1859, “[...] o que emerge é uma refinada teoria da revolução social, esbatida sobre o pano de fundo das correntes históricas que atravessam as estruturas da sociedade.” (FERNANDES, 1984, p. 46). Marx, nesta abertura da sua primeira Crítica da Economia Política, aponta que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado do desenvolvimento de suas

forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, [1859] 1984, p. 230)

Marx aponta que não existe uma relação mecânica de determinação das superestruturas pela estrutura, mas sim uma tensão em que, mediante o próprio desenvolvimento das forças produtivas, as superestruturas podem entrar em conflito com a reprodução da estrutura abrindo um tempo de revolução social; sem identificar uma causalidade linear entre as formas determinadas de consciência e modo de produção da vida material, e sim uma relação de interdeterminação contraditória que carrega as possibilidades de se desenvolver historicamente como mudança. Mas, se a superação do estado de coisas é uma possibilidade, também a sua permanência (e mesmo intensificação, ampliação etc.) mediante alterações decorrentes do conflito é mais que possível - como no caso do capitalismo, que tem se transformado da época de Marx aos dias de hoje, se apropriando de entraves e desenvolvimentos tanto nas estruturas da produção quanto nas superestruturas de sua reprodução. Se o capitalismo esteve em uma posição de subalternidade em um momento histórico de seu desenvolvimento, não é mais este o caso.

Marx e Engels, ao criticarem o idealismo alemão e proporem uma concepção alternativa de interpretação da história (mas também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria), apontam que

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial - que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX e ENGELS, [1845-6] 2007, p. 43)

Ao contrário de uma interpretação determinista da história - em que os homens seriam resultado das circunstâncias, e estas, por sua vez, seriam resultado de uma lógica que reitera as circunstâncias tais como se apresentam na imediatez da autoconsciência -, Marx e Engels apresentam uma relação de reciprocidade entre os homens (o ser social e a sua consciência) e as circunstâncias em que seu modo de vida se realiza.

As circunstâncias que nos deparamos nesta pesquisa, em que os professores de Jaboticatubas estão inseridos (quer queiram, quer não), é sintetizada por Odette Seabra (2003) ao compreender a metropolização como espacialização da reprodução social na qual a metamorfose da cidade se realiza enquanto urbanização crítica e de modernização no capitalismo. Para que o capital se valorize cada vez mais em cada vez menos tempo, tudo ao seu redor vai sendo *agenciado* nessa voracidade. A conversão crescente do trabalho da cidade e do campo em força de trabalho desterritorializada marca o trabalho metropolitano – ele é desterritorializado de suas condições de reprodução, elemento mais geral da periferização, e desterritorializado dos vínculos com os postos de trabalho, elemento mais geral da precarização.

Em uma sociedade capitalista, cindida em diversas classes que mantêm antagonismo e solidariedade entre si, o comando das relações dos homens entre si (a base material do ser social, mas também suas superestruturas ideológicas, entre outras) se realiza como uma unidade do diverso tal e qual o comando da produção do território; produz-se uma opinião pública que reproduz as relações sociais de modo equívoco, mas funcional as classes dirigentes (tanto no capital, quanto no estado). A ideologia do estado é produzida nestas mediações necessárias ao capital. O pensamento estatista é um dos modos de ser da perspectiva capitalista de mundo.

Nesta territorialidade contraditória (trabalho, capital e estado), é uma questão estratégica tudo quanto influi ou pode influenciar diretamente ou indiretamente “[...] sobre a opinião pública que dela faz parte: desde as bibliotecas, as escolas, os círculos, os clubes de vários gêneros, até a arquitetura, a disposição das ruas e seus nomes...” (GRAMSCI apud MANACORDA [1970] 1990, p. 187).

Derivando uma forma específica desta conflitualidade da luta de classes na produção do espaço, é possível identificar uma tensão na subalternidade da

territorialidade camponesa de um lado, e, de outro, a condição de dominante/dirigente das frações do capital e do estado na urbanização capitalista. Na parte empírica da tese, veremos como a práxis educativa que se realiza nas escolas públicas pesquisadas termina por convergir com a perspectiva do estado e do capital ao entender a territorialidade das comunidades rurais como algo que não é apropriado pedagogicamente na sua positividade, mas *tendencialmente* na negatividade. A escola pública é, desse ponto de vista, uma territorialidade mais estatista do que pública, se entendermos que o público se refere ao que é comum ao conjunto da sociedade, e não somente a esta ou aquela fração de classe que hegemoniza o controle do estado. Sua subalternidade não se confunde com a subalternidade dos grupos que são *postos à margem da história* pelos registros oficiais.

Gramsci, sobre critérios metodológicos para esta discussão da subalternidade, aponta que

A história dos grupos subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória 'permanente' rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta [...]. Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral; daí decorre que uma tal história só pode ser tratada através de monografias e que cada monografia demanda um acúmulo muito grande de materiais frequentemente difíceis de recolher. (GRAMSCI, [Q25, § 2. 1934] 2014, p. 135-6)

À parte qualquer avaliação política que se faça sobre os professores, localizá-los como uma parte desse grupo social é, a nosso ver, pertinente. Por um lado, os professores (pelo menos da escola básica pública) estão em uma posição social que se distancia dos grupos *dominantes*, que conseguem se unificar no estado – mediante seus interesses capitalistas. Isso os coloca ao lado de diversas outras frações da classe trabalhadora não pelo fato exclusivo de serem trabalhadores explorados, mas por constituírem o *subalterno* como antagônico histórico ao *dominante*. Entretanto, dentro desse grupo subalterno tampouco se realizam unidades em que se consiga produzir um grupo *dirigente* para realizar a luta política contra o grupo *dominante*. Mas, ele se rebela. De modos diversos, mais ou menos

recorrentes e capazes de produzir uma identidade de classe trabalhadora a partir da diferença nas formas de resistência e luta. É um grupo que, na gíria, *dá trabalho lá no serviço*.

A subalternidade, se não deixa de ser no fundo, uma relação de subordinação, não deixa de ser uma permanente inquietação. Diferente do elemento proletário organizado nos instrumentos da classe (partidos, movimentos etc.) e diferente do elemento marginal que termina por ser conservador, o subalterno não permite uma compreensão sobre suas possibilidades históricas no extremo de qualquer dos horizontes citados. Qual seja de uma trajetória na busca da revolução social (que no momento de Gramsci é posta no horizonte pelo operariado comunista), qual seja o individualismo e a rapinagem do lumpen. Subalterno, não é uma categoria exclusivamente positiva, no sentido de já ter um horizonte histórico diferente do grupo *dominante*. Mas também não é uma categoria exclusivamente negativa, no sentido de não ter nenhum horizonte histórico e viver um dia depois do outro. Os vínculos de classe que a subalternidade produz são precários, mas permanecem no tempo pela sua própria inserção nas relações sociais. Não é o desagregado da marginalidade, nem é o coeso do operariado. Mas, contraditoriamente, dependendo do prisma que reflete a luz que emana de sua ação, percebem-se nuances e cores de um de outro. Sua unidade é o diverso.

Em termos *estruturais* (talvez *estruturalistas*), a subalternidade dos professores teria um sentido profundamente contraditório que se pauta pela negatividade, pela sujeição. No sentido coloquial do termo subalterno, “Diz-se daquele que está sob as ordens de outro; inferior, subordinado.” (FERREIRA, 1986, p. 1618). O professor tem uma série de normas que tem que seguir, como qualquer trabalhador em uma relação determinada de comando que lhe escapa das mãos. Enquanto ele for somente *trabalhador*, existem limites estruturais que estão bem além de suas opções individuais. No caso de Jabó, à parte suas preferências ideológicas urbanizantes ou não, o professor estaria submetido a um *controle estrutural* contrário ao apontamento das desigualdades legitimadas e potencializadas pelo estado na produção do espaço da metrópole. Sua subalternidade, ideológica, seria assumir o ponto de vista de um estado em função de um processo de urbanização/metropolização. Entretanto, sua subordinação não os aproxima de outras frações que são exploradas pela classe dominante. Como,

por exemplo, as comunidades rurais que mantêm uma questão agrária ativa na conflitualidade com o capital. Mas, nos faltam dados para avançar mais nesta discussão da forma política da luta dos trabalhadores docentes em Jaboticatubas.

Diferenciando o *intelectual* do sentido coloquial, para Gramsci não é decisiva a natureza da atividade exercida pelo intelectual. A dimensão intelectual é da condição humana e “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. “(GRAMSCI [Q12, § 3]²³, 2006b, p. 53). Mas, mediante a sua colocação nas relações sociais na condição de intelectual, cf. Manacorda ([1970] 1990),

O modo de ser do novo intelectual consiste [sic] numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador (...); da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político). (GRAMSCI [Q12, § 3], 2006b, p. 53)

O *Caderno 12 Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais* (GRAMSCI [Q12], 2006b), como o próprio título aponta, é um texto fundamental de Gramsci para a questão dos intelectuais. Vários elementos são identificados e desenvolvidos a partir da questão de esse grupo possuir uma autonomia e independência quanto aos grupos (classes) sociais.

Na leitura aberta que aqui tem sido feita dos textos gramscianos, rebatemos a mesma questão mediante uma perspectiva posta entre *grupos* e *territórios*. Gramsci aponta que

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc..” (GRAMSCI [Q12, § 1], 2006b, p. 15)

A *função no mundo da produção econômica* aqui é pensada como função no mundo da *produção capitalista do espaço*. O professor tem nessa categoria uma das chaves para explicitar suas contradições em uma situação como a de Jaboticatubas?

23 Nas citações e indicações dos Cadernos do Cárcere, utilizaremos a seguinte notação: Q referente ao Caderno e § referente ao parágrafo. No caso de outras notações, faremos a adequação, como por exemplo, no caso de Mario Manacorda, que assinala o Caderno e o parágrafo, respectivamente, por algarismos romanos e numerais (XXII-4, para Caderno 22, parágrafo quarto).

No *Manifesto Comunista*, Marx diz que o capitalismo revoluciona o mundo que encontra diante de si, ao ponto em que *tudo que é sólido desmancha no ar*. As formas tradicionais, estáveis na longa duração braudeliana, demandam um grupo de intelectuais que se torna independente do caráter de mudança e produção típico do período posterior. Não significa que tais intelectuais não cumpram um papel importante na reprodução e permanência das relações sociais. Mas tais relações sociais não se pautavam pelo caráter permanente de mudança, de transformação, de superação das forças produtivas do trabalho e das superestruturas sociais que lhe organizam. Para Marx, o feudalismo se caracteriza por um processo de produção em que o elemento decisivo não é a revolução *permanente* das formas da produção, enquanto base material, mas sim a *permanência* das formas da distribuição e da circulação/troca, enquanto relações sociais. A superestrutura social é determinante na relação com a base material da produção.

No capitalismo, mediante as mudanças nos processos da produção, as formas chamadas de *tradicionais* (em uma perspectiva hegemônica da *modernização*) são postas em contradição permanentemente pelo processo da produção. Esse revolucionar-se da base material produz uma relação de organicidade com a superestrutura social que não estava vigente. O intelectual que emerge desta nova con(tra)dição está determinado, direcionado, condicionado etc., diretamente pelo mundo da produção.

Uma crítica da escola como uma forma de reprodução da estrutura da sociedade pode ser colocada em uma perspectiva histórica interessante: em uma sociedade em que o *mundo da produção* não se transforma permanentemente, as tarefas de assegurar os mecanismos da reprodução simbólica, ideológica, política etc., tampouco carecem de se transformar permanentemente orientadas pelas demandas da base material, mas, também, sua própria forma histórica de ser intelectual (funcionário das superestruturas) não tem necessidade radical de se transformar.

Em um processo capitalista de produção que vai além da produção de mercadorias individuais, que se torna uma forma capitalista de produção do espaço, como colocar tal questão?

Angelo Broccoli aponta que, para se pensar o bloco dominante, junto aos intelectuais orgânicos estão os intelectuais *subalternos*, “[...] que partipam de más

vastas concepções de mundo, pero que se plantean como una abstracción de la realidad.” (BROCCOLI, 1977. p, 117). O professor de uma escola que está inserida em uma territorialidade contraditória e consegue abstrair sua prática deste conjunto de relações sociais em conflito tem as marcas desta subalternidade. Aqui não se está fazendo um julgamento individualista do professor *José Maria* ou da professora *Maria José*. Mas buscando uma compreensão mais sociológica de sua reprodução.

Retomando a discussão para o texto gramsciano

Todo grupo social 'essencial', contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou (...) categorias de intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI [Q12, § 1], 2006b, p. 16)

Os modos de naturalizar as formas determinadas de consciência - de um lado, a convergência entre a centralização dos currículo e as avaliações heteronômicas, de outro a divergência entre a diversidade de sujeitos educativos e a homogeneização para a produtividade da escola - colocam em questão a capacidade da escola em produzir um processo de subalternidade nos alunos também. Professores e alunos como subalternos? Vejamos.

Um paralelo entre nossa discussão e a de Gramsci pode ser feito remetendo a um duplo movimento: tanto existe um distanciamento de linguagem e conteúdo que permite que o bom senso derivado do cotidiano externo à escola seja determinante do que é apropriado ou não, quanto o próprio bom senso não é colocado em situação de discussão mediante uma apropriação crítica metódica de seus fundamentos.

A dialogicidade (FREIRE, [1968] 2011) não se estabelece e acabam por se realizar dois monólogos: a blindagem do conhecimento escolar (cuja organicidade seria do professor) é simétrica à blindagem dos conhecimentos não escolares (cuja organicidade seria da família/comunidade dos educandos).

A escola, se ao receber alunos de comunidades rurais não considera as contradições de sua reprodução como território, mas isola o sujeito na condição exclusiva de *aluno matriculado*, reproduz formas de consciência determinadas que interpretam monologicamente o campesinato como subalternidade. A forma dessa subalternidade é a ausência e invisibilidade deste modo de vida em detrimento de práticas de ensino em que somente se apresenta o modo de vida urbano que não é

contraditório com uma ruralidade por ele definida (caso condomínios etc.). Também é o caso da desqualificação em que o modo de vida camponês é representado por estereótipos que lhe marginalizam terminam por reproduzir uma ideologia de tendência inevitável de desaparecimento do campesinato como se a urbanização fosse um fenômeno que se realiza em termos absolutos. Simetricamente oposta é a reificação da urbanização como um desenvolvimento que tenderia inevitavelmente a algo de progresso idealizado pelos discursos da classe dominante – que se realiza nos aparelhos econômicos do capital (empresas, fábricas, agronegócio etc.), mas também no estado tornado aparelho político do capital.

Tanto a lógica da metropolização como desenvolvimento a partir do governo estadual com a Agência de Desenvolvimento da RMBH, quanto a Prefeitura de Jabó fazendo um Plano Diretor, são *expressões de dominação* a partir do estado. A não ser que se ache que a discussão do capítulo passado é um arrazoado de coincidências, há que se considerar que o estado produz um planejamento urbano-metropolitano que não é contraditório com outros planejamentos, por hipótese, o planejamento pedagógico tornado uma forma estratégica de desenvolvimento.

Mario Manacorda ([1970] 1990), ao estudar o princípio educativo em Gramsci, aponta a crítica ao intelectual tradicional como uma categoria nascida historicamente da função de uma determinada classe, mas que termina por cristalizar-se e ter um comportamento de *casta*. A crítica reside na funcionalidade do subalterno à uma classe dominante e dirigente, que rebatemos no plano do desenvolvimento desigual da territorialidade docente. Sua práxis é subalterna enquanto subordinação de sua territorialidade.

A interpretação *instituída* das territorialidades em disputa no espaço da escola acaba por transformar um processo carregado de contradições como algo unívoco; em que somente a expansividade da urbanização capitalista estivesse ativada. O espaço do *outro* é tornado um espaço *vazio*. Ao passo que a escola poderia, no mínimo, reproduzir, no plano do conhecimento e das atividades pedagógicas, a dualidade e conflitualidade que se realizam em um processo de desenvolvimento territorial desigual.

Manacorda aponta que o fim educativo da escola, para além de posições genéricas de preparação pré-profissional e formação cultural, mediante capacidade de pensar e estudar, é “(...) também como capacidade de dirigir e de controlar a

quem dirige, excluindo assim toda educação subalterna, toda sociedade dividida em dirigentes e dirigidos.” (Manacorda ([1970] 1990), p. 179). A questão da subalternidade se rebate para a condição discente tanto quanto para os professores, mas com mediações distintas.

Cabe pensar numa variante, em que o professor, como intelectual tradicional (e subalterno) tanto da territorialidade da escola quanto da territorialidade de Jaboticatubas, tem na condição de força de trabalho docente uma centralidade que coloca as possibilidades de uma práxis educativa orgânica à condição de estar na periferia das relações mais amplas de poder

2.2 A Concepção de Práxis de Paulo Freire

Se for possível dizer que Paulo Freire foi um andarilho por uma diversidade de conceitos/categorias, e não é nossa intenção o chamarmos de eclético, entendemos que alguns conceitos tiveram uma centralidade no seu pensamento, como é o caso da práxis. Mas a práxis em Paulo Freire não é um conceito que se reduza a uma única definição; ao contrário, existe um desenvolvimento deste conceito. Tal é o exercício de leitura do conceito que faremos adiante a fim de compreender tal unidade do diverso.

Ainda, se, da extensa produção intelectual de Freire, algumas obras foram decisivas na emergência e circulação de seus conceitos, talvez seja o caso de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1968] 2011) ser tomado um guia nessa busca ou apreensão dos conteúdos de tal conceito. Alfredo Scocuglia aponta que este livro é o carro chefe da penetração do pensamento freireano mundo afora (SCOCUGLIA, 2002, p. 326). Algumas exposições do conceito de práxis que estão em outros textos, de uma temporalidade próxima do *Pedagogia do Oprimido*, serão utilizados, pois entendemos que existem relações de dialogicidade no próprio desenvolvimento conceitual freireano.

No prefácio, Ernani Maria Fiori, em uma síntese sobre a relação subjetividade e objetividade em Freire, aponta que

A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. (FIORI, 2011, p. 19)

A conscientização se dá mediante o *povo* se inserir nos processos históricos como *sujeito*, colocando em questão o *status quo* pelo qual vive a condição de oprimido. A conscientização emerge mediante a intencionalidade de superar a condição desigual que está posta para o sujeito em sua vida; práxis na relação com uma *consciência crítica* (FREIRE, [1969] 1977, p. 82).

Paulo Freire identifica uma tensão entre a sectarização e a radicalização, sendo esta o engajamento do sujeito “[...] no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 34). A crítica libertadora, enquanto radicalização, é um movimento do sujeito em que ele se enraíza objetivamente, não apenas no próprio sujeito, pois “Subjetividade e objetividade [...] se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 35).

O sujeito colocar-se como um problema, reconhecer a sua desumanização “[...] não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 40), permite compreendê-la como algo que não é um *destino dado*, mesmo que a desumanização seja um *fato concreto na história*. A historicidade da práxis autêntica é a presença do sujeito no mundo como um compromisso histórico de humanização (FREIRE, [1973] 1977, p. 107).

A práxis, enquanto *revolucionária*, é uma condição de superação da relação entre oprimidos e opressores nos termos de *classes sociais*, e não somente na singularidade dos sujeitos (FREIRE, [1972] 1977, p. 130).

Freire adverte que “Libertação a que [os oprimidos] não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 43). Esse reconhecimento assume a forma de um *testemunho da humanidade* que interdita a consciência de si e a consciência de classe oprimida, posto que a “[...] estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam [os oprimidos].” (FREIRE, [1968] 2011, p. 44). A práxis, assim, é uma *necessidade* posta ao sujeito para a transformação de sua realidade. A dialeticidade entre conhecimento e transformação é necessária para a práxis *libertadora* (FREIRE, [1974] 1977, p. 145).

Aqui é possível pensar no exercício de perspectiva de Ortega y Gasset, como dualidade instalada na interioridade do ser do oprimido, sobretudo pelas prescrições

da mediação oprimido-opressor que pautam uma práxis *domesticadora* (FREIRE, [1969] 1977, p. 92). A práxis, compreendida como *libertadora*, se instaura em situações concretas tais quais as que a contradição oprimido-opressor se realiza; isto é, a superação de uma se realiza objetivamente tanto quanto a superação da outra. Afinal, para os oprimidos,

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico –, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 49)

A práxis, como *inversão do mundo na sua objetivação opressora*, requer a dialeticidade entre subjetividade e objetividade, pois, se os homens são produtores da realidade e se “[...] esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, [1968] 2011, p. 51).

A práxis se diferencia do ativismo pela continuidade na reflexão que lhe é constitutiva. A reflexão não é um fragmento posto na práxis que pode ser colocado de lado em um momento qualquer sem prejuízo de que a própria práxis se torne precária. (FREIRE, [1968] 2011, p. 72 et. seq.). Ainda, a práxis é *ação e reflexão* com um caráter teleológico que se realiza sem separar a criticidade da cientificidade (FREIRE, [1970] 1977, p. 97).

Mas esta reflexão requer uma cointencionalidade entre os sujeitos envolvidos na relação. O bancarismo, criticado por Freire, acaba por tomar a consciência do oprimido como algo especializado e depositado no sujeito, como uma presentificação produtora de dicotomias entre os homens e seu mundo. A tridimensionalização do tempo, compreendido como relação entre passado, presente e futuro, é interdita. A práxis, enquanto historicidade, requer uma presença no mundo (FREIRE, [1969] 1977, p. 91). Como instrumento alienador, ocorre uma adaptação/acomodação ao mundo da opressão em que o oprimido é desprovido de uma consciência intencionada ao mundo (FREIRE, [1968] 2011, p. 93). A necessidade é de que o sujeito se enraíze no presente dinâmico de sua realidade com criticidade, de modo que

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta sua humanização. (FREIRE, [1968] 2011, p. 105)

Na crítica ao isolamento do sujeito na relação, Freire aponta que o diálogo é uma exigência existencial para o trabalho da palavra na pronúncia do mundo (FREIRE, [1968] 2011, p. 114). Em *Ação cultural para a libertação*, Freire aponta que “Na cultura do silêncio, existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.” (FREIRE, [1969] 1977, p. 62).

Essa comunicação se dá entre homens em *situação*, isto é, em um espaço que possui uma temporalidade específica, uma duração, e pela qual as contradições se realizam efetivamente. Mas, se essa situação é determinada, é específica, também é apropriada como algo desestruturado pelo sujeito, sendo necessária que a práxis educativa realize uma *sistematização*.

O testemunho *desestruturado* da humanidade do oprimido, quando colocado como problema *estruturado*, expõe a relação de opressão. Assim, o sujeito que vive a *imersão* em um cotidiano de elementos determinados pelo outro dominante, carece de conhecer a objetividade desta relação de dominação, mas, sobretudo, de conhecer a própria consciência que se produz acerca de tal objetividade (FREIRE, [1968] 2011, p. 119).

O universo temático do oprimido, do qual são apreendidos temas geradores que evidenciam a objetividade, é uma concretização metodológica que permite que a objetividade não seja somente a imediaticidade de um suporte (caso da animalidade), mas um espaço social, histórico (FREIRE, [1968] 2011, p. 124). Assim,

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade [...] não resulta numa produção mais além de si, e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (FREIRE, [1968] 2011, p. 127)

A representação concreta dos temas geradores é sua colocação na forma de problema. Problema pelo qual tanto os próprios temas quanto à representação que o sujeito faz deles se tornam uma investigação temática significativa (FREIRE, [1968] 2011, p. 130). Na dialogicidade entre educador e educando se estabelece um universo temático mínimo que permite escolhas determinadas de temas geradores que, inicialmente, são apreendidos de modo difuso, e, mediante a descodificação, ganham significado (FREIRE, [1968] 2011, p. 135).

A própria práxis, na investigação significativa, assume a condição de um objeto/existência como um tema gerador. De uma condição de imerso no cotidiano,

o sujeito pode se fazer emergir de tal condição, e, assim, se inserir criticamente nas situações da realidade que constituem este cotidiano. Da pura sensibilidade da situação passa-se a razão da necessidade de tal situação (FREIRE, [1968] 2011, p. 155).

Diferente de um simplesmente *fazer*, se coloca a possibilidade de um *quefazer* (FREIRE, [1968] 2011, p. 166). Freire diferencia a práxis entre opressora, em que os sujeitos se relacionam mediante antagonismo, e libertadora, em que se estabelece uma relação de comunhão. A práxis libertadora é a articulação entre uma *investigação temática*, que realiza uma redução mediante recortes, e a retomada da totalidade do real pela *ação como síntese cultural* (idem). Em um texto que nos escapa a referência, Freire diz que estudar é um esforço de criação e recriação de ideias.

Um traço importante da reflexão de Freire sobre o homem como um ser da práxis é que ele é “[...] um ser do trabalho e da transformação do mundo. [...] Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação.” (FREIRE, [1969] 1983, p. 17).

A compreensão de sua própria ação, inclusive de uma ação que seja contínua, pode manter aqueles traços da subalternidade apontados em Gramsci: o elemento desagregado e episódico. Se a práxis, tomada em termos absolutos, requereria do professor uma ação-reflexão-ação permanente e sistemática, enquanto subalterno, a questão ganha em nuances e se desenvolve contraditoriamente. Mesmo que o alcance do conceito (no sentido de ideal) de práxis se torne precário mediante a condição de subalternidade, a nosso ver, não cessa sua capacidade de agitação da condição do sujeito.

Nos dois próximos capítulos, a tensão entre subalternidade e práxis é recolocada, respectivamente, quanto ao trabalho docente e quanto à força de trabalho. Se os dois capítulos discutem o *trabalho*, as determinações são bem diferentes.

Capítulo 3 O conceito de trabalho docente

O capítulo anterior pode dar a impressão de uma dupla desigualdade que aqui se faz com o professor: por um lado, existe uma estrutura do estado e do capital que o faz ser subalterno enquanto subordinação tanto na territorialidade da escola quanto na territorialidade metropolitana; por outro lado, se espera dele uma práxis educativa seja emancipadora e crítica, sendo a sua subjetividade uma expressão permanente de mudança social. Não é uma impressão. É uma contradição. Mas, uma contradição que não é somente do professor, mas de uma diversidade de outras formas que estão presentes na relação entre o trabalho e a educação, entre a educação dos trabalhadores e os trabalhadores da educação.

Neste capítulo, o exercício é de identidade. A construção de um conceito *trabalho docente* apresenta uma diversidade de sentidos e possibilidades para a explicação e interpretação da pesquisa empírica feita junto aos *professores de Humanas de Jabó*. Sem querer esgotar uma leitura crítica deste conceito, alguns elementos teóricos e metodológicos são discutidos.

Entendemos que para alcançar o *trabalho docente* é necessário ter em conta esse conjunto mais amplo de relações e determinações, mesmo que a escolha seja a do recorte. Na verdade, talvez somente se faça um recorte pertinente na medida em que se tenha a mínima noção do conjunto a ser fragmentado. Emilio Tenti Fanfani indica que existem diferentes construções na denominação em que se deriva a *condição docente* (ou o *ofício docente*), qual seja “aquela velha mistura de missionários ou apóstolos da cultura e funcionários públicos” até “profissionais dotados dos conhecimentos científicos e técnicos necessários para maximizar o rendimento da matéria de aprendizagem.” (GESTRADO, 2010).

Deste conjunto amplo de determinações, duas merecem destaque: a *profissionalização* e a *proletarização*.

Dalila Andrade de Oliveira (2010) indica duas grandes vertentes nos estudos da profissão docente que se destacam: de um lado, a que se assenta na formação docente e realça a dimensão técnica da ação pedagógica, e, de outro, a que, partindo de uma perspectiva sociológica, por sua vez se desdobra em outras duas, primeiro em análises da *sociologia do trabalho* (com acento da teoria marxista e que tenderam a analisar a escola com base na reprodução das relações de fábrica,

perda de autonomia, padronização, desqualificação e desvalorização) e, segundo, outra derivada da *sociologia das profissões*.

Alguns aspectos do duplo movimento de permanência e mudança da organização da escola que vêm ocorrendo nas últimas décadas importam para compreender a emergência do que ficou conhecido como *neoliberalismo* e *gerencialismo* (para alguns, demarcado cronologicamente com a década de 1980 em termos internacionais e década de 1990 em termos brasileiros).

3.1 Reformas educacionais da década de 1990 e atualidade

As décadas de 1940 e 1950 estavam marcadas por uma euforia do desenvolvimentismo e que a educação associada a este quadro “[...] aparece como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza.” (OLIVEIRA, 1997, p. 66) e é “[...] concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Na década de 1960, este impulso educacional ganha a forma administrativa no Estado do que Oliveira (1997) chama do *planejamento propriamente dito*, por exemplo, com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961. Deste período são as formulações da *Teoria do Capital Humano*, que derivam da tentativa de explicar as causas da não generalização do fordismo entre as nações, se constituindo em um *corpus* conceitual típico da “[...] fase áurea do modo de regulação fordista de desenvolvimento econômico [...]” (FRIGOTTO, 1984, p. 38).

Demerval Saviani (2002) expõe que

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo e fordismo através da chamada ‘pedagogia tecnicista’, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. [...] Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere aos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2002, p. 23)

De acordo com Lucia Bruno, o período entre a década de 1970 e 1990 foi marcado por três grandes processos que, no plano internacional, mantêm entre si uma interligação: a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva (BRUNO, 1997). No Brasil é a *transição* entre o período da ditadura civil-militar (entre 1964 e 1984), que interditou um conjunto amplo de direitos sociais, e a *Nova República*, em que a abertura democrática abre perspectivas de participação popular que estavam interditadas, pelo menos nos termos institucionais.

Oliveira (2010) aponta que a identidade da profissão docente emerge no Brasil a partir da década de 1980, tendo na organização sindical um papel importante, marcadamente, nos funcionários públicos. Em Minas Gerais ocorre uma grande greve de professores da rede estadual em 1979 que culmina com a criação da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE/MG); sendo apontado que este cenário de mobilizações docentes e de outras categorias se repetia em diversos estados brasileiros e reivindicava um *novo sindicalismo brasileiro*. As lutas dos trabalhadores da educação se territorializam mediante seus próprios traços distintivos no interior da classe trabalhadora, mas sem prescindir dessa perspectiva de classe trabalhadora.

Deste momento histórico também é a emergência de diversos movimentos sociais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que decorre da conflitualidade do campo (que permaneceu ativa no período da ditadura com as Ligas Camponesas), é um exemplo marcante da luta de classes no campo brasileiro. A educação na luta pela Reforma Agrária é uma de suas pautas quando se propõe a “[...] romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro [e] inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 189).

A Constituição Federal de 1988 é pensada a partir da política que esteve interdita e pauta a educação nos termos da democracia, contudo deixa aberta a “tentativa de interpretação do conteúdo deste dispositivo, o que possibilita que diferentes políticas se efetivem por sob o mesmo manto da gestão democrática.” (OLIVEIRA, 1997, p. 95). Segundo Roberto Leher e Vânia Motta (2012), esta Constituição manteve congruência com diversos interesses de classe dominante,

“Reforçando os termos do artigo 209 da Constituição [...] ‘O ensino é livre à iniciativa privada [...]’ objetivando garantir o segmento propriamente empresarial. [...] Também o repasse de verbas para as escolas privadas [...]” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 579).

Pablo Gentili (1998) assinala que, da metade do século XIX até o final de década de 1940, a expansão dos sistemas escolares nacionais se fundou em uma promessa integradora, ao passo que no período de ouro do capitalismo, entre os anos de 1950 e 1970, a promessa foi efetivamente cumprida. E, com a crise da década de 1970 esta promessa é desintegrada com a privatização da vida econômica, no sentido da individualização das responsabilidades sociais. A *empregabilidade* é compreendida no bojo deste processo em que, tanto o aumento da desigualdade social foi geral, quanto o desemprego produziu a competitividade como valor na sociabilidade.

Gaudêncio Frigotto aponta que entre as décadas de 1980 e 1990 “as teses conservadoras, ressuscitadas pelo neoliberalismo, da liberdade de mercado, da competitividade, da minimização da esfera pública e, portanto, do atrofiamento dos direitos sociais” são radicalizadas mediante reformas, ampliando as desigualdades sociais características da formação social brasileira (FRIGOTTO, 1998, p. 41). Assim, no final do século XX se vê a emergência, na coordenação política, dos organismos políticos e administrativos “[...] oriundos da esfera governamental, que, apesar de se apresentarem formalmente como tais, já foram inteiramente cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas.” (BRUNO, 1997, p. 23).

O atual sindicato docente da rede estadual de Minas Gerais é produto da unificação de diversos sindicatos no início da década de 1990, e recebe o nome de Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), tendo diversos elementos do debate nacional da importância de instrumentos de luta pelos direitos dos trabalhadores; por exemplo, os debates da *CUT pela Base*. Ferreti (2002) aponta que a CUT tinha uma inspiração gramsciana acerca da formação dos trabalhadores, indo além “[...] do treinamento usado para o aumento da produtividade [...] deveria integrar-se à escola pública, gratuita, laica e unitária, tendo o trabalho por princípio educativo, e deveria ser de responsabilidade do Estado e desenvolvida com a participação efetiva dos trabalhadores.” (FERRETI, 2002, p. 102).

Segundo Helena Freitas (2012),

Sintonizado ao tempo das reformas implementadas nos países da América Latina desde final da década de 1980, nosso país implementou, nos anos de 1990, um conjunto de mudanças no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos públicos para a educação e para as políticas sociais, bem como a privatização, no contexto das reformas do Estado da década de 1990, criaram, em nosso país, novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que promovessem os princípios das reformas sociais então em pleno desenvolvimento. (FREITAS, H., 2012. p. 91)

Lucíola Santos (2004) aponta que tais reformas tiveram como eixo a descentralização da gestão administrativa (eficiência escolar, prestação de contas e responsabilidade local/*accountability*), a ideia de currículo nacional e a qualificação docente como algo essencial, nos termos da formação docente inicial e continuada. A orientação do Banco Mundial foi de maiores investimentos nos *meios do trabalho docente* em detrimento dos gastos com o próprio *trabalhador docente* (BRUNO, 1997).

Dalila Andrade de Oliveira (2000) aponta que, nas reformas do início da década de 1990 na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, foram apontados cinco áreas de atuação: primeiro, a autonomia escolar (financeira, administrativa e pedagógica) enquanto descentralização e flexibilização tendo referências no setor privado; segundo, o fortalecimento da direção da escola combinando eleição direta com cursos e treinamento gerencial para tarefas administrativas, girando a figura do diretor para a de gestor/gerente (eg Programa de Qualidade Total); terceiro, o aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais em educação a partir de financiamentos do Banco Mundial, articulando a capacitação em serviço com a avaliação de desempenho; quarto, a avaliação de desempenho das escolas como medida comparativa de eficácia/eficiência; e, quinto, a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ocorre a criação do Sistema de Avaliação da Escola Básica em 1994 e do Exame Nacional do Ensino Médio em 1998 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 69), sendo que tais indicadores standardizados não permitem formas diferenciadas de trabalho docente e desmotivam os professores quanto aos processos educativos mais amplos (SANTOS, L., 2004).

Esta concepção de avaliação da escola tem relação direta com a Lei de Diretrizes e Bases, pois, segundo Cury, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) 9.394/96 se movimenta em uma contradição: de um lado, a flexibilidade, do outro, a integração (CURY, 2006). Oliveira (2007) entende essa lei inserida na tensão entre as lutas pela democratização da educação e as reformas educacionais orientadas pela equidade social.

Uma leitura da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), tendo como referência alguns dos desafios das populações do campo, indica:

a. a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação como forma de flexibilização da estrutura escolar no rumo da promessa do direito de todos à educação, e, que, mediante vontade política, estabeleceria um princípio de proximidade entre a estrutura público-estatal no terreno do educativo com as reais demandas dos usuários e trabalhadores da educação;

b. a autonomia escolar favorecendo a inserção da população nos programas de escolarização básica, tendo como exemplo, o planejamento de atividades por módulos-aula no calendário letivo, respeitando as 800 horas/200 dias letivos anuais, adequado às especificidades das populações rurais, com desdobramentos posteriores na forma da Pedagogia da Alternância;

c. variedade de mecanismos de progressão na seriação, por exemplo, a progressão parcial e seu desdobramento em ciclos, com fins de redução da distorção idade-série, que tem implicações importantes na permanência do aluno na escola, e é gritante no funil da educação rural (entre o primeiro e segundo segmento do EF e no ingresso no EM);

d. na avaliação abre a possibilidade da avaliação do rendimento escolar mediante avaliação contínua e cumulativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano, inclusive, no precedente dos projetos de recuperação paralela, reclassificação e aceleração de estudos mediante verificação de aprendizagem, por exemplo, com aproveitamento de estudos anteriores sem prejuízo da frequência;

e. a composição dos currículos ser capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, preparando para o trabalho (do exercício de funções técnicas até uma compreensão mais alargada do trabalho na relação com a formação humana), a cidadania e a ética nas relações humanas, entretanto não garante a inserção da população rural na condição de protagonista de um projeto social global – a especificidade do espaço agrário tem abertura tímida;

f. a generalização da obrigatoriedade da formação em nível superior e em licenciatura plena para atuação nas escolas do EF e EM, sendo que, no caso do campo, é pertinente pautarmos que ainda hoje a forma escolarizada chega de maneira extremamente seletiva, o que dirá da presença do professor formado nesses termos.

Quanto à valorização da carreira docente, a LDB 9394/96, no artigo 67, aponta como pilares

[...] o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; o Piso Salarial Profissional Nacional; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; as condições adequadas de trabalho [...] (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

A qualidade do ensino - entendida como relação quantitativa entre os investimentos e os resultados - pode ser relacionada com a reestruturação produtiva que alcança a escola produzindo a sua reconfiguração e a redução de custos e aceleração dos tempos (BRUNO, 1997). Assim, os pilares da carreira docente são colocados em xeque por imperativos econômicos e políticos diretamente em contradição com as necessidades da educação.

Um exemplo importante da conflitualidade no *campo da educação do campo* nesse momento político é, no ano de 1998, a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronea), em que os movimentos sociais do campo, mediante diversos enfrentamentos com as classes dominantes, denunciavam a “[...] falta de escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos [de reforma agrária], a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.” (SANTOS, C., 2012, p. 630).

Luiz Carlos de Freitas (1995) ao discutir que a avaliação e os objetivos da educação são inseparáveis, aponta que o pensamento conservador articula a redução das resistências dos trabalhadores aos processos de exploração e a desmobilização do debate político e ideológico. A avaliação, na concepção neoliberal, tenta ocultar a discussão mais geral da educação como uma forma de

alienação e mecanismo de exclusão social, reiterando a organização do trabalho pedagógico na contramão de uma perspectiva da classe trabalhadora.

Frigotto (1998) comenta a retomada da Teoria do Capital Humano (que marcou as décadas de 1950 e 1960) na década de 1990 pelos traços da competitividade, da reestruturação produtiva e da empregabilidade, se realizando uma metamorfose da sociabilidade capitalista: um deslocamento do produtor coletivo para o consumidor individual (BIHR, 1998). Neste sentido, aponta um conjunto de questões a serem abordadas: a reestruturação produtiva e suas demandas para os processos formativos da classe trabalhadora; a crítica da educação com o fator do desenvolvimento do capitalismo e o contraponto da educação como formação humana e as propostas democráticas do campo popular.

A territorialidade da escola é uma territorialidade desigual na medida em que o conjunto mais amplo das relações sociais desiguais também se realiza desigualmente na escola. O mundo do trabalho é, a nosso ver, uma questão central para se compreender o mundo da escola. Assim, a territorialidade da escola mantém uma relação de diferença e de desigualdade com a territorialidade mais ampla que a envolve.

Stephen Ball (2004) ajuda a entender como a escola e a matriz de pensamento economicista no neoliberalismo se articulam e terminam por realizar um descolamento do compromisso do estado com as metas sociais da educação; os termos se limitam à formação de competências ou, equivalente, às políticas da aprendizagem. Assim, “[...] a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado.” (BALL, 2004, p. 1117) na medida em que “[...] a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento.” (ibidem).

Fazendo um balanço das políticas educacionais da década de 1990, Celso Ferreti (2002) aponta que

as referidas medidas interferem em vários aspectos da estrutura educacional do país: desde aqueles que redefinem o papel do Estado em relação às suas responsabilidades quanto à garantia dos direitos subjetivos dos cidadãos, colocando-o na posição de mero gestor que define diretrizes e cobra resultados, até aqueles que propõem a reestruturação pedagógica dos diversos níveis de ensino, passando pelos que visam a mera redução dos custos educacionais pela alteração da racionalidade interna da instituição escolar e pelo controle externo dos resultados. No plano pedagógico deve ser ressaltada a ênfase que a reestruturação do ensino médio e da educação

profissional, especialmente a de nível técnico, bem como as diretrizes curriculares, acaba por colocar no desenvolvimento de competências. (FERRETI, 2002, p. 111-112)

No plano da avaliação, ocorre a criação dos seguintes exames: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em 2002, a Prova Brasil em 2005, a Provinha Brasil em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 e o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente em 2010 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 69).

Em abril de 2007, o governo federal implementou o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, cujo reatamento no trabalho docente envolve a realização de programas de formação inicial e continuada; a implantação do plano de carreiras, cargos e salário, nos quais o mérito, a formação e a avaliação de desempenho devem ser privilegiados; a valorização do profissional da educação através do mérito que inclui o desempenho, a dedicação, a assiduidade e a pontualidade, responsabilidade, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; envolvimento do professor na discussão e elaboração do projeto político pedagógico da escola. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 71). Em 2009 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com foco na formação inicial e continuada com o sentido de elevação da qualidade da educação básica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 73).

Este arrazoado sobre as reformas educacionais da década de 1990 e no período mais recente, bem como algumas das movimentações políticas dos trabalhadores na sua diversidade associativa, indica o quadro geral em que o trabalho docente é organizado e que sua conflitualidade específica é determinada de modo dialético com a reprodução social.

Assim, se é possível pensar em uma conflitualidade do trabalho docente no interior da escola pública (territorialidade estatista), não é prudente perder de vista os processos mais amplos que marcam o estado e o capital na territorialidade social.

No caso do estado de Minas Gerais, em termos do planejamento estatista, sejam os fundamentos expostos no primeiro capítulo, nos termos do *planejamento metropolitano*, sejam os fundamentos expostos aqui, nos termos do *planejamento pedagógico*, existe um traço de continuidade entre a década de 1990 e a atualidade.

3.2 Profissionalização e Proletarização

A releitura da polêmica entre a *profissionalização* e a *proletarização* nas próximas linhas auxilia no desdobramento do conceito de *trabalho docente em força de trabalho docente*.

O volume do periódico gaúcho *Teoria e Educação* de 1991 é um dossiê sobre a tensão entre a profissionalização e proletarização dos professores, e será utilizado como uma guia nesta seção. Além dos textos serem retomados em diversas pesquisas na atualidade, como veremos mais a frente, a escolha deste periódico se dá pelo marco cronológico na *madrugada do neoliberalismo* na política educacional brasileira. Afinal, Michael Apple, já naquele momento, assevera que o *problema da história é que ela costuma não permanecer no passado* (APPLE, 1991).

Em uma panorâmica da questão, Blas Cabrera e Marta Jiménez Jaén (1991) apresentam quatro perspectivas de análise sociológica do trabalho do professorado: as duas primeiras, no *guarda-chuva* das profissões, se distinguem em *estrutural-funcionalista* e *neoweberiana*; as duas últimas, no *guarda-chuva* da análise marxista, se distinguem na terceira, chamada *neomarxista* sobre a *proletarização*; e na quarta, que analisa o professor como um *intelectual nas relações sociais*.

Segundo as autoras espanholas (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 192 et. seq.), a perspectiva estrutural-funcionalista, considera que as profissões apresentam particularidades distintivas e socialmente valorizadas, que necessitam uma formação e dedicação específicas fundadas em conhecimentos altamente sistematizados em termos teóricos e empíricos. Em uma síntese, tal perspectiva é

[...] centrada [sic] na caracterização de um modelo 'arquetípico' definido em termos de uma série de traços e processos de 'profissionalização' que devem estar presentes em todas as ocupações 'profissionais', já que são características que as *diferenciam* daquelas outras que carecem de uma valorização social especial. (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 193)

O enfoque neoweberiano mantém os elementos de fundo do enfoque estrutural-funcionalista, se distinguindo pela *diferenciação social* ser compreendida empiricamente: seja mediante estratégias de *fechamento social*, seja pela elaboração de *posições únicas na sociedade*; em algo de uma condição de independência acerca do caráter classista de uma sociedade, os professores não fariam nem parte da classe dominante, nem da classe dominada (cujo representante seria o trabalhador manual). O professor, mediante a profissionalização, tanto se

ausenta da participação nos debates ideológicos e sociais acerca da educação e da própria sociedade, quanto lhe são indiferentes as categorias de sexo, raça, classe etc. (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 194 et. seq.).

Sendo possível pensar que o professor é o *produtor* de sua territorialidade (manifestação de um território que seria *do* professor, traço essencial), mesmo que sendo instrumento de outras territorialidades (manifestações de outros territórios *no* professor, enquanto algo que não lhe é próprio, algo estranho e diverso de si), a profissionalização docente, nesta perspectiva, é uma relação de determinidade pela qual a territorialidade do professor vai se tornando autônoma diante das territorialidades diferentes. A profissionalidade, enquanto uma força social capaz de dotar o professor de autonomia profissional, produziria uma territorialidade docente independente de outras territorialidades que *atravessam* a escola.

Já no terceiro enfoque, neomarxista pautado pelo processo de proletarização, os professores viveriam uma aproximação objetiva com a classe operária, que, além “[...] constituir seu destino final [...]” (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 196), seria um dos momentos da reconstrução do sujeito revolucionário, mediante o conceito de proletário. Cf. Cantor (2015),

En términos etimológicos el vocablo proviene de proletario, una palabra de origen latino (*proletarius*, derivado de *proles*, hijos), que en la antigüedad se refería a quien carecía de bienes, era un desposeído, no tenía propiedad y cuya única función se reducía a engendrar hijos para abastecer las tropas imperiales. El término fue actualizado por Karl Marx en la década de 1840 al catalogar de proletario al obrero moderno, carente de propiedad privada de los medios de producción y con su fuerza de trabajo como lo único que tiene para venderle al capitalista, a cambio de un salario, así como ofrecerle su prole para permitir la reproducción del capitalismo. (CANTOR, 2015, s/p)

Em uma *recapitulação crítica destes modelos arquetípicos*, as autoras espanholas apontam que, se este último enfoque seria sociologicamente reducionista e politicamente determinista, os dois primeiros entenderiam os professores como um grupo que conserva e amplia sua posição de poder e privilégio mediante o sistema escolar tal e qual se torna um grupo incapaz de identificar-se com outras agremiações na sociedade (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 197).

A nosso ver, a proletarização tem, no mínimo, um duplo sentido.

Primeiro, a aproximação objetiva do professor com a classe dos trabalhadores proletários, que, por não serem proprietários de seus meios de produção e muito menos do excedente gerado no processo de trabalho, não conseguem se apropriar

da riqueza social proporcionalmente às frações de classe dominantes e, assim, terminam por se empobrecerem. Aqui o termo proletário está associado ao sentido de empobrecimento.

E, segundo, a aproximação do processo de trabalho do professor com as determinações mais amplas do trabalho proletário – sobretudo associado aos processos de produção do setor industrial. Neste segundo caso, a questão da autonomia no processo de trabalho passa a ser decisiva. Na medida em que um professor, mesmo que tendo um salário (e rendimentos etc..) bem acima do salário médio dos trabalhadores proletários, não possui (porque nunca possuiu mesmo) ou está perdendo o controle sobre o seu processo de trabalho, ele pode ser pensado como parte do proletariado. Seus rendimentos maiores do que do restante do proletariado lhe colocariam em algo como uma *gaiola de ouro*.

Na linha da proletarização docente, Jenny Ozga e Martin Lawn (1991), apresentam uma agenda de pesquisa que pautar o controle do uso estratégico do professor, a administração e a profissionalidade, e, a autonomia docente. Assim, a análise não ficaria presa a oposição mecanicista entre a reprodução da profissão (como teoria da personalidade e do grupo ocupacional) e a reprodução econômica (classe trabalhadora de um modo simplificador). As autoras apontam que, nesse dualismo a ser criticado, há uma vinculação de pensamento de talhe estruturalista e que terminaria por produzir categorias estáticas. Mediante a experiência vivida, as ações coletivas e estratégias dos professores seria possível compreender a construção social da qualificação dos professores. “A teoria do processo de trabalho fornece o marco teórico e a construção social da qualificação é um componente-chave do processo de trabalho do ensino.” (OZGA; LAWN, 1991, p, 156).

A leitura que Ozga e Lawn fazem da obra de Braverman (1977) é a de que a proletarização tem como ponto de partida a cisão entre planejamento e execução das atividades que compõem o processo de trabalho no capitalismo monopolista. Disto decorre a desqualificação e a perda de autonomia da parte do trabalhador, e, da parte da empresa, o aumento do controle sobre o processo de trabalho. Esta seria a *linha de base* do argumento da *proletarização dos trabalhadores do ensino*, considerando a entrada das tecnologias como fator importante (OZGA; LAWN, 1991, p, 142).

Cantor (2015) sintetiza a *desqualificação laboral* em Braverman (1977) de modo mais detalhado ao apontar que a divisão técnica do trabalho se realiza por, primeiro, a cisão entre concepção e execução, gerando o comando da gerência; segundo, a desqualificação e perda do conhecimento: o trabalhador não planeja seu trabalho; e, terceiro, a perda do controle do trabalho: interdição à organização. A máquina é um deslocamento do conhecimento que estava no trabalhador, e não somente um ganho de produtividade no processo de trabalho (mais-valia relativa e consequente taxa da mais-valia) e de produção (massa de mais-valia).

Tardif e Lessard (2014) fazem uma crítica ao trabalho industrial produtor de bens materiais, enquanto *hegemonia teórica*, ser estendido e alcançar a condição de paradigma do trabalho (e de outras atividades) na sociedade. A docência, *trabalho heterogêneo*, possui uma dimensão codificada (traço de atividade instrumental, controlada e formalizada) e outra dimensão flexível (informalidade, irredutibilidade às regras; também diversidade de tarefas e saberes personalizados). O trabalho docente como um *trabalho interativo* - diferente do *trabalho material* e do *trabalho cognitivo* - para os autores canadenses, remete a que

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35)

Charles Derber e William Schwartz (1992), diante da questão dos profissionais serem novos mandarins ou novos proletários, apontam que o *trabalho artesanal* no século XIX tinha as seguintes características: o artesão não tinha controle sobre os seus produtos, mas tinha controle sobre o processo de trabalho; eram trabalhadores em grande parte caseiros, com seus ritmos e técnicas próprias; realizam contratações na própria família e na comunidade, sendo responsáveis pela entrega das encomendas aos que lhes entregavam os objetos de trabalho (*putting-out system*) e lhes compravam as mercadorias. No final do século XIX a fábrica disciplina o tempo do trabalho destes sujeitos da produção. Na siderurgia, muitos artesãos se tornam *maestros del proceso de producción* em que os trabalhadores assalariados manuais estão submetidos – os autores consideram uma posição intermediária entre o capitalista dono da fábrica e os assalariados manuais (proletários) (DERBER; SCHWARTZ, 1992).

Os estadunidenses Michael Apple e Kenneth Teitelbaun (1991) apontam que o processo do ensino, que é um *trabalho complexo*, tem se tornado um trabalho simples que apresenta elementos da separação entre concepção e execução, e, por conseguinte, a desqualificação do professor.

Mas, o processo de trabalho do professor “[...] é significativamente diferente daquele de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do trabalho num escritório” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 64). Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) convergem que, mesmo que o docente vivencie uma ausência de controle sobre seu trabalho, este é irreduzível aos processos da produção fabril, com seus sujeitos atomizados. Assim, o professor seria um *executor com autonomia relativa* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 78).

Um exemplo é o currículo, que, tanto ao ser planejado, sistematizado e padronizado, mas também ser centrado em competências e medidas de testes padronizados, passa a ser determinado externamente ao professor (APPLE, TEITELBAUN, 1991).

Apple e Teitelbaun (1991) apontam que os métodos empresariais estão progressivamente entrando nas escolas públicas. Tardif e Lessard (2014, p. 25) apontam que a escola e o ensino historicamente são invadidos “[...] e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.”. Dalila Andrade Oliveira (2004, p. 1130) converge sobre o contexto de expansão das reformas educacionais da década de 1990 pelos “[...] conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.”.

Desdobrando ainda mais a perspectiva da *proletarização docente*, Marta Jaén (1991) aponta que é importante ter em consideração as análises marxistas no caso do modelo tecnocrático da educação e, conseqüentemente, das *resistências docentes*. Mas, a proletarização docente (DERBER, 1982 apud JAÉN, 1991) seria tanto *técnica*, se referindo aos modos de execução do trabalho, quanto *ideológica*, acerca das finalidades do trabalho; resultado: uma conseqüente *acomodação docente* marcada por, de um lado, uma *desensibilização ideológica* (abandono dos fins sociais da atividade de ensino), e, de outro, uma *cooptação ideológica* (refundição mediante fins definidos pela administração da escola/sistema).

Cantor (2015) identifica em uma obra de Charles Derber, *Profesionais as Workers*, de 1982 (que não tivemos acesso), o processo de *proletarização ideológica*, em que os aspectos morais, sociais e tecnológicos são situados fora do controle do trabalhador e este perde o contato com o seu produto do trabalho e com sua comunidade. A *proletarização ideológica* se sobrepõe à *proletarização técnica*, no caso do professor, posto que sua desqualificação não possa ser absoluta pela *natureza* do seu trabalho (em Marx, a determinidade material do processo de trabalho); mas gera uma desorientação ideológica importante de ser considerada no conjunto das relações de exploração a que está submetido o professor, remetendo a uma *acomodação* do sujeito.

Para Jaén (1991), tal acomodação se refere à emergência de um sistema de controle organizacional pós-industrial que combinaria a proletarização ideológica, mas haveria uma relativa autonomia técnica do professor no seu processo de trabalho; posto que o planejamento, por mais que seja global para o sistema de ensino, se realiza mediante a individualidade do professor na sala de aula etc.. Entre as *resistências em Braverman* e as *acomodações em Derber*, os professores produzem suas estratégias, mas, sem perder de vista que a dominação ideológica em educação requer o consentimento ativo do professor, mesmo que de formas contraditórias mediante filiações as concepções de mundo de modos que não são definitivas (JAÉN, 1991, p, 86). O professor aparece como um *parceiro* da escola que cumpre o papel de instrumento dominante, qual seja do estado ou do capital, na relação geral de reprodução conservadora da sociedade.

DERBER e SCHWARTZ (1992), ao indicar alguns conteúdos da *profissionalização em geral*, apontam que

Todos los profesionales asalariados son proletarios en el sentido de estar empleados. Habiendo sido forzados a vender su capacidad de trabajo, ninguno es completamente libre para trazar su propio destino. [...] Los profesionales están generalmente libres de horarios y de supervisiones estrictas, pero deben someterse en un sentido más profundo a los regímenes que son el fundamento de la labor proletarizada. Trabajan en una división del trabajo concebida y forzada por la dirección siguiendo los ritmos impuestos del procedimiento organizativo y de la tecnología. Además, están actualmente sujetos a la aprobación y a la revisión administrativa, si no se encuentran bajo estrecha supervisión directa. (DERBER; SCHWARTZ, 1992, p. 79)

No caso da *profissionalização docente*, o português António Nóvoa (1991), parte de uma reconstrução histórica da docência considerando que a aprendizagem de condutas e saberes, que se dava na família e na comunidade, se deslocou para a

escola; sendo a modernidade o coroamento desta mudança. A longa duração da escola teria dois fundamentos que se articulam: primeiro, uma fase inicial de dominação da igreja entre os séculos XVI e XVIII, e, a partir do XVIII até a atualidade, pela dominação do estado; e, em segundo lugar, mediante o encadeamento entre: i. a emergência do sistema escolar e seus macro-decisores (Igreja e Estado), ii. controle progressivo do Estado, e, iii. autonomização progressiva da instituição educativa e diminuição de sua regulação por outras instituições.

O resultado deste processo duplamente determinado é a *profissionalização* associada à *funcionarização* do ensino; cinco traços distinguem essa profissão docente: primeiro, um corpo de saberes técnicos, segundo, um sistema normativo, terceiro, os conhecimentos pedagógicos (e a formação específica), quarto, uma ideologia comum, e, quinto, a associatividade (oscilando entre ordens profissionais e sindicatos operários). Desenvolvendo a *identidade profissional* em quatro grupos típicos, teríamos os professores que aceitam a visão dos controladores sociais, de um lado, e, de outro, os inovadores e críticos, ainda, um terceiro que Nóvoa chama de pedagogistas e um último grupo sem opção deliberada (*indiferença ativa*) (NÓVOA, 1991, p. 109 et. seq.).

Derber e Schwartz (1992) distinguem o *profissional*, a nosso ver em uma aproximação parcial com a condição docente, nos termos de que sua remuneração é maior, eles possuem o controle sobre o processo de trabalho, mas não dispõem de controle sobre os resultados da produção (produtos, serviços etc.) e nem sobre as decisões finais da empresa. Estes elementos dão margem para se pensar em uma *logocracia*, mediante este *monopólio do saber do trabalho* que teria como contraparte *relações logocráticas de produção*. Os autores apontam que o

empleo profesional contemporáneo, donde los profesionales se rotan el mando, para proyectos determinados, aunque en todos sus proyectos mantengan un control considerable sobre cómo trabajan ellos y sus ayudantes. [...] En la mayoría de los casos, los profesionales se encuentran en la misma posición legal que los otros empleados, ocultando los poderes de clase que los profesionales disfrutaban: colaboración en el proceso de trabajo, en la dirección de la empresa y en la construcción de la división misma del trabajo [...] Un profesionalismo con más conciencia de clase podría haber peleado por un verdadero orden de mandarines donde el saber, en vez del capital, proporcionara el beneficio económico fundamental y el control. (DERBER; SCHWARTZ, 1992, p. 62)

Tardif e Lessard (2014) destacam, na atualidade, alguns limites ao processo de *profissionalização docente*, quais sejam

os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc.. Além disso, muitos professores ficam amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarianização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26-27)

Mas, retornando a uma das análises marcantes no início da década de 1990 acerca da *profissionalização docente*, os dois autores citados e Louise Lahaye (1991), distinguem o grupo docente a partir de seus *saberes*. O saber docente, em linha geral, seria o encaixe do *processo de produção dos saberes sociais* (sábios ontem, comunidade científica hoje) com o *processo social da formação* (educadores ontem, corpo docente hoje).

Tal *saber docente* se diferencia em quatro traços. Primeiro, os *saberes da formação profissional*, em que estão contidas as ciências da educação e as ideologias pedagógicas; sendo o professor o objeto delas e, institucionalmente, se desdobram em formação inicial e continuada, dando ao professor seu arcabouço técnico e ideológico. Segundo, os *saberes disciplinares*, derivados dos campos do conhecimento da comunidade científica que são independentes da formação pedagógica. Terceiro, os *saberes curriculares*, como os programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos), sendo que a escola organiza tais saberes sociais. Quarto, os *saberes da experiência*, derivados do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio, a partir da vivência individual e coletiva. As instâncias de legitimação dos três primeiros são externos à experiência do professor, sendo, no limite, “[...] uma relação de alienação docente com o saber.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p, 223).

O conhecimento docente poderia ser pensado como uma territorialidade que se manifesta tendo como *fundamento* o território do professor – seja no sentido

restritivo de sua corporalidade, seja em um sentido mais expansivo que identifica os limites diretos de suas relações de poder como a sala de aula. Aqui está um modo interessante e sofisticado de desqualificar a infinidade de práxis educativas que existem à parte o território do professor, por exemplo, nos bairros e comunidades em que não se agregam somente professores no cotidiano. Por outro lado, é instrumento que o professor pode agenciar a fim desqualificar as normativas que atentam *sobre* a sua experiência, mas que foram decididas em instâncias alhures, por exemplo, nos gabinetes dos tecnocratas nas instâncias do governo ou na universidade. Nos dois casos, a *prática de ensino* vai sendo elevada ao *status* de divindade demiurga da atividade educativa.

Os elementos explicativos desta *distinção* profissional são cinco: i. divisão social e intelectual do conhecimento (pesquisa e produção do saber separados da transmissão do saber), ii. cisão entre saber/conhecimento e formação/educação, iii. o enraizamento da pedagogia moderna nos saberes psicopedagógicos de um lado, e, de outro, o deslocamento do centro de gravidade do saber para o ato de aprender, iv. a escola moderna e seu modelo fabril de produção industrial fazendo com que a formação integral do aluno saísse do escopo da atividade do professor (docente-educador se torna docente-instrutor), e, v. a erosão da confiança social no capital escolar se reproduzir no mercado de trabalho, solicitando que a formação se deslocasse para a transmissão de saberes-instrumentos a serem aproveitados no mercado de trabalho (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Já utilizando um vocabulário marcante das políticas neoliberais da década de 1990, os autores canadenses apontam que os saberes práticos ou da experiência profissional constituem os fundamentos de sua *competência* (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227). Em termos mais gerais que o caso docente, *competência* pode ser compreendida como uma “[...] aquisição particular que não se vincula, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho.” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1171). A competência seria uma coisa *meio que* externa ao sujeito.

Mas, voltando aos registros que compõem esta tese, a *centralidade* dos saberes da experiência se dá mediante uma *cultura docente em ação*, no contexto de múltiplas interações que limitam a ação (improvisos e transitoriedades) e produzem *habitus* e capacidades tornadas saberes validados pelo trabalho

cotidiano; assim, a escola, para esses canadenses, é uma descoberta que escapa à formação docente inicial... *Buenas*, as condições da profissão se compõem das relações/interações, as normas e a instituição; assim se articulam a defasagem entre as condições e a formação, uma aprendizagem rápida no início da carreira, e, a produção de hierarquias. A retradução dos saberes mediante a experiência contínua faz “[...] objetivas um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p, 231). Assim, o centro de gravidade da *formação docente* passa a ser a escola, se constituindo naquele momento em um dos desafios do que os tais autores chamam de *um novo profissionalismo docente*.

Marise Ramos (2012), acerca *novo profissionalismo em geral* e sua objetivação escolar na *pedagogia das competências*, aponta que

Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo, que implica preparar indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável na contemporaneidade. Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capitalismo sob a hegemonia do neoliberalismo. (RAMOS, 2012, p. 537)

Um dos traços formidáveis da *formação do trabalhador docente* deste *novo profissionalismo*, a nosso ver, pode ser compreendido mediante a interdição de uma formação de identidade socialmente autônoma e dotada da radicalidade crítica acerca do mundo do trabalho (dos alunos e da própria docência...), posto que, ao isolar-se da reprodução social no exercício de um *mandato docente flexível* tal e qual os processo mais amplos de *acumulação flexível*, os professores nos parecem também como, na linguagem toyotista, “[...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.” (KUENZER, 2002, p. 93).

Frigotto (2002), quanto à *empregabilidade*, é categórico ao afirmar que

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular, a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo. (FRIGOTTO, 2002, p. 71)

Em uma síntese de sentidos gerais do termo *profissionalidade*, sua emergência se refere às “[...] instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais [...]” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1163). É inevitável o paralelo que se estabelece com o termo *empregabilidade* tomado como finalidade do processo de escolarização dos alunos, pois a responsabilidade da inserção no mercado de trabalho se desloca para o indivíduo-trabalhador. Lucíola Licínio Santos (2004) aponta que um dos traços das reformas do setor público, no período neoliberal, é a abertura e legitimidade à penetração crescente de lógicas de administração próprias do setor privado, por exemplo, com base na análise do desempenho individual do professor.

A perspectiva de tradutibilidade entre condição discente e condição docente é, mais que possível e provável, inevitável. Pelo menos, em tese.

Tardif e Lessard (2014, p. 17) criticam o entendimento da ocupação do professor como algo de secundário ou periférico “[...] em relação ao trabalho material, [pois] o trabalho docente constitui uma das chaves para compreender as transformações atuais nas sociedades do trabalho.”.

No início dos *anos noventa*, em uma posição intermediária entre as teorias do *profissionalismo docente* e as teorias da *proletarização docente*, o espanhol Mariano Fernández Enguita (1991) aponta que existe uma ambiguidade na docência: não sendo possível utilizar os conceitos *strictu senso* de *profissional* nem de *proletário*, o docente seria um *semi-profissional*. De um lado, possui atributos do *proletário*, quais sejam, o assalariamento, a perda de autonomia, as prescrições de conteúdo e forma do trabalho, a desqualificação, a parcelização do saber e da função, bem como o sobretrabalho. Enfim, é possível pensar em uma autonomia em troca de baixos salários (ENGUITA, 1991, p. 50). Estabelece-se uma tensão de identidades: de um lado o trabalhador do ensino que remete ao *proletário*, de outro lado a diferença/especificidade do ensino que remete ao *profissional*.

Também a *feminização do trabalho no ensino*, segundo Enguita, produz tal ambiguidade, posto que existem os seguintes elementos a serem considerados: uma convergência entre a atividade extradoméstica na escola e a atividade doméstica da maternidade, o baixo salário espanta os homens para atividades em outros setores de serviços (e de indústria etc.), a subalternidade feminina produz

uma formação moral conservadora, o distanciamento do trabalho material e industrial diminui a valorização social do trabalho docente tal e qual os trabalhos femininos em geral, e, por fim, as mulheres, em uma sociedade de traços marcadamente machistas, possuem pouca organização sindical e política (ENGUITA, 1991, p, 52).

Também concorrem para tal ambiguidade a *heterogeneidade do trabalho docente*, destacada por Enguita:

Outro aspecto da questão é que os educadores podem ser mártires, mas isso não garante que sejam santos. A funcionarização do ensino público, somada à relativa autonomia de cada docente no exercício de seu trabalho [...], permite que seus rendimentos e esforços individuais se movam em graus de grande amplitude. suas atitudes e comportamentos não são iguais, podendo ir desde uma alta preocupação com seu trabalho, um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade, etc.. até a passividade, a rotina e a aplicação da lei do menor esforço mais absolutas. [...] Não resta dúvida de que um setor do professorado encontra em sua vocação e responsabilidade estímulo suficiente para render adequadamente seu trabalho; para estes, o problema é simplesmente de justiça: que seu bom trabalho seja reconhecido e recompensado. A questão é que a organização do corpo docente, como a de qualquer outro, não pode estar baseada na presunção da boa vontade individual e carecer de meios para atuar quando esta não exista; ao contrário, deve estar organizada à prova da pior vontade, ou da falta de qualquer vontade, e contar com os meios para recompensar a boa e, onde não exista, criá-la ou aproximar-se dos mesmos resultados através de outras motivações. (ENGUITA, 1991, p, 58-59).

Com base em Marisa Vorraber Costa (1995) temos um arrazoado interessante desta discussão. Quanto ao professor como profissional temos que considerar diversos aspectos: o professor e a escola são inseparáveis e o desenvolvimento de um se dá pelo desenvolvimento do outro; a redução do exercício privado da profissão permitiu um método de isolar os distintivos da profissão em detrimento dos universais do trabalho; o deslocamento as superestruturas e nas relações do poder simbólico; a mediação entre os professores e o Estado nos termos weberianos da burocracia; e, a profissão e a autonomização do grupo quanto à sociabilidade (COSTA, 1995, p, 85-95). Quanto ao professor como trabalhador: a degradação do trabalho permanente; as distinções entre trabalhadores assalariados e a *nova classe média* ou *petit burgeoise*; a questão da (im)produtividade enquanto distinção de classe média e proletariado²⁴; o professor como trabalhador dos aparelhos ideológicos do estado, assim sendo mais classe

24 Esta questão do trabalho docente, dentro da teoria do valor-trabalho em Marx, se localizar na rubrica do trabalho improdutivo, gerou e ainda gera bastante discussão. Passaremos brevemente por ela na seção da força de trabalho docente.

dominante que classe trabalhadora; o traço de explorador dos *white collars* (gerentes etc.) sobre os trabalhadores manuais (COSTA, 1995, p. 96-104). Enfim, mesmo que seja possível pensar que os trabalhadores docentes são irredutíveis ao trabalho fabril, tomando este tipo de trabalho como referência da classe trabalhadora, por outro lado, a classe trabalhadora se produz mediante as relações sociais que se realizam historicamente.

Do lado da *profissionalização*, Menga Ludke e Luiz Alberto Boing (2004), fazem um estudo comparativo Brasil-França. A profissionalização docente na França pode ser descrita pelos seguintes traços: uma formação docente longa; uma boa regulamentação da docência com seleção severa para a admissão nas escolas; a autonomia do professor na escolha dos métodos e programas; a mobilidade dos professores em direção às classes mais *elevadas*; o acompanhamento que os professores recebem de especialistas; a palavra de ordem do movimento sindical é *educação de alto nível*; e o distanciamento entre professores secundários e professores primários. A contraparte, que seria a *desprofissionalização* docente, tem os seguintes traços: os professores secundários não constituem mais uma pequena elite; existe uma diversidade de culturas e formações dos professores; os alunos com base precária produzem um sentimento de não cumprimento dos fins do ensino, posto que limitam a aprendizagem; o distanciamento dos professores do ensino superior; o sentimento de baixa remuneração; a redução à adesão sindical; e o fato de que a atividade docente *não é tudo em sua vida* (LUDKE; BOING, 2004, p. 1163).

Barreto (2004), em um estudo sobre a tecnologia e o trabalho docente, aponta que “A própria designação *professor* tem cedido espaço a *facilitador*, *animador*, *tutor*, *monitor* etc.. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente.” (BARRETO, 2004, p. 1186). Talvez, nessa *pérola* (enquanto síntese do lodo em algo fino e sofisticado), só tenha faltado dizer da importância do *monitoramento do monitor*, pois, do contrário nem as *teleaulas* do Telecurso da Fundação Roberto Marinho são capazes de trabalhar.

Oliveira (2004) aponta que a discussão da proletarização do trabalho docente esteve inserida na crítica às ameaças de perda de controle do trabalhador sobre o seu processo de trabalho, em que a profissionalização era uma “condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-

regulação, a competência específica, rendimentos, licenças para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc..” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Enfim, nossas escolhas de revisão bibliográfica, do início da década de 1990, evidenciam uma polêmica posta. Tal polêmica lançou entendimentos que foram discutidos em análises críticas nas décadas de 2000 e que reconhecemos em questões postas para esta década de 2010.

Cabe destacar que, interpretando um pouco desta questão profissionalização-proletarização dentro do *campo de pesquisa* (nos limites da bibliografia aqui referenciada), houve um recuo nas posições que, na íntegra, interditavam uma perspectiva do *fenômeno da docência* articulado à *radicalidade do trabalho*. Ou, no mínimo, uma menor circulação das posições rasteiras que resumiam as formulações do *mundo do trabalho* ao espelho/correspondência com *chão de fábrica*. De um lado, pode-se pensar que o campo de pesquisa sobre a docência se deteve um pouco mais sobre o mundo que continuava a existir *fora dos muros da escola* e lançou algo das aproximações (e não espelhamento) entre a *empregabilidade* dos alunos (e trabalhadores em geral) e a *profissionalidade* dos professores. De outro lado, é possível que a ideologia do *fim do trabalho* tenha ganhado desenvoltura e o professor, enquanto *conceito*, tenha chegado ao seu termo como uma profissão que se descola da determinidade do trabalho ou se insere na estrutura social de modo conveniente a seu livre desejo, na formidável e inestimável expressão de um *trabalho liberal*.

3.3 O Trabalho Docente

Em pesquisa encomendada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (GATTI; BARRETO, 2009) apresentam um pouco do que seja ser *professor* no início do século XXI brasileiro. Inicialmente, segundo as autoras, a característica fundamental do professor é a relação com o ensino escolar, que “há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15). E que, os professores “são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação

que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente.” (GATTI; BARRETO, 2009. p 18). Estas autoras apontam que a maior parte das professoras frequentou cursos superiores, mas também existe a presença de professores que ainda estão (ou não tiveram) tal formação. A identidade do professor como alguém que se realiza na relação com o ensino escolar, mas, contraditoriamente, talvez não tenha vivenciado uma trajetória escolar que alcançou o Ensino Superior (licenciaturas e Pedagogia), seria então uma contradição da *profissionalidade docente*.

Com base na pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (TDEB) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), realizada pelo Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente e Políticas Educativas (GESTRADO) da FaE/UFMG, apontaremos alguns traços do que é chamado *trabalho docente*. A referida pesquisa partiu de três hipóteses sobre uma nova divisão técnica do trabalho na escola: a ampliação das tarefas, funções e responsabilidades dos docentes; ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal; intensificação e auto-intensificação do trabalho docente.

A presença da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas, bem como a formulação e implantação de políticas públicas de cunho mais gerencial, de *quase-mercado* (financiamento público e regulação de mercado) e de controle da formação e do trabalho docente são apontados como traços das reformas educativas a partir da década de 1990 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012. p. 63). Se a escola pública não pode ser reduzida à escola privada, este conjunto de elementos indica que as determinações da organização do trabalho escolar desta sobre aquela estão presentes.

A referida pesquisa aponta alguns elementos sobre a relação entre a formação inicial e continuada e a carreira docente: número significativo que não tem curso superior, sobretudo no interior; qualidade dos cursos de especialização somente para progressão na carreira; docentes sentem-se seguros no início da carreira; demanda de revisão dos projetos dos cursos de licenciaturas; formação continuada correspondendo com ampliação das atividades docentes; maioria não recebe formação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais; metade dos professores possui plano de cargos e salários; metade dos

docentes formados em instituições públicas; separação entre área de formação e área de atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio; flexibilização e desprofissionalização das séries finais; desigualdades entre jornada de formação e formação continuada; maioria dos docentes apresentam insatisfação com o trabalho; avançar na compreensão do trabalho coletivo na escola; jornadas de trabalho constituídas pelo trabalho em mais de uma escola.

A escola, em uma definição que dialoga com as questões da *profissão e trabalho docentes*, além de ser um espaço físico, é um espaço social, se constituindo de uma série de dispositivos e tecnologias particulares, de um sistema de práticas pedagógicas, de atitudes e comportamentos típicos, de instrumentos e artefatos transmissores culturais, de uma exclusividade de pessoal e funções, bem como uma centralidade na finalidade de socialização (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 57). Além de ser uma *primeira organização científica do trabalho* nesse moderno vetor de expansão da cultura escrita, também produziria uma cultura escolar em verdadeira ruptura com universo cotidiano de sua *clientela* (ib.). Para tanto, ocorrem relações de poder entre os produtores do saber, os práticos e os gestores; e se encontram na escola desde professores, técnicos (semi-professores), burocratas e administradores, pais e alunos (ib.).

A organização escolar possui uma complexidade, posto que se estrutura em diferentes níveis e categorias de ensino, dentro destes diferentes ciclos e uma variedade de disciplinas e tempos-espacos escolares etc.. Possui uma dupla função: a instrução (atividades de aprendizagem de conteúdos curriculares), sendo um sentido mais imediato e tradicional, e, mais e mais na atualidade, devido a urbanização/industrialização mudarem as relações entre a família e o trabalho, a função de educação (socialização) dos alunos (ib.). Quanto aos próprios alunos, suas características de *objeto humano do trabalho humano*, passam pela individualidade, a socialidade, a afetividade, a heterogeneidade, a tensão entre atividade e liberdade, a multidimensionalidade de seu ser, bem como as relações de controle e poder (ib.). Assim, se de um lado seus fins são amplos e ambiciosos, seus meios são imprecisos e ambíguos, cabendo ao professor interpretar essa realidade escolar em mudança, por exemplo, mediante a massificação, democratização, concentração (grandes unidades escolares) e uma nova ordem de saberes (ib.).

Assim, quanto ao trabalho escolar, consideramos uma definição derivada desta territorialidade. Isto é, consideramos como trabalho escolar qualquer processo de trabalho que se realiza no interior da escola. Nesta pesquisa, não trataremos do trabalho escolar, mas de uma de suas expressões ou formas: o trabalho pedagógico ou docente.

Entretanto, o trabalho pedagógico pode ser tomado como uma categoria de análise mais abrangente do que o trabalho docente, por exemplo, numa primeira leitura da abordagem de Acácia Kuenzer, ao apontar que

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma de suas formas de expressão. (KUENZER, 2002, p. 82)

No *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente* (GESTRADO, 2010) também o *trabalho pedagógico* está além do que se realiza na escola, pois

Em suma, trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem. (GESTRADO, 2010)

No mesmo *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente* (GESTRADO, 2010), quanto ao conceito de trabalho docente,

Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. A experiência como herança, transmitida ao mesmo tempo em que é historicamente construída e elaborada [...], partilhada por meio do trabalho, constitui-se em noção-chave para a compreensão da categoria trabalho docente em contraposição à profissão. (GESTRADO, 2010)

Um exemplo de ampliação dos conteúdos do trabalho docente no sentido apontado é a

[...] tendência crescente de os professores passarem a ocupar, por meio de escolha livre e direta de seus pares e da comunidade, as funções antes designadas aos especialistas e a capacitarem-se para uma organização mais flexível do trabalho escolar, exigente de elaboração coletiva. (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

A necessidade de buscar a totalidade do trabalho docente é posta por Tardif e Lessard (2014, p. 38) seja no cuidado com deduções categoriais de fenômenos globais (aplicação de termos como *classe social* etc.), seja no alerta de que a razão analítica é uma função da racionalidade burocrática. Para os autores, o cuidado com críticas moralizantes e normativas, faz com que

nosso estudo [seja] orientado pela ideia geral de que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho." (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 37)

Assim, os autores canadenses apontam que existem três dimensões de análise do trabalho docente: primeiro, a *atividade*, sendo esta no seu desenvolvimento quanto aos meio/condições nos seus aspectos dinâmicos e organizacionais, segundo, o *status*, enquanto identidade do trabalho com a escola e a sociedade, e, terceiro, a *experiência*, seja derivada da aprendizagem espontânea mediante repetições do processo de trabalho, seja a significação do sujeito sobre as situações do próprio trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49 et. seq.).

O tempo na (e da) escola possui, pelo menos, três dimensões: primeiro, o tempo administrado (contínuo e planejado), segundo, o tempo histórico (ações que se sucedem e se desdobram como reprodução), e, terceiro, o tempo subjetivo, fenomenológico, dos sujeitos. Um exemplo do tempo de trabalho, quanto ao seu aspecto administrativo para a organização escolar, é sua diferenciação em quantidade de dias letivos, número de horas de ensino, o tempo que o professor está presente no interior da escola, a jornada legal/contratual de trabalho, entre outros. A *jornada de trabalho*, enquanto ritualização e rotina, permite reconhecer a *estabilidade* da organização do trabalho na escola, na periodicidade de *um dia depois do outro*, mas também a construção cotidiana de situações de trabalho na interação dos sujeitos (TARDIF; LESSARD, 2014).

Com relação aos componentes do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) distinguem tarefas diversificadas: aulas em classe com alunos (tanto a gestão da classe quanto as atividades de ensino), a preparação das aulas, o diálogo com a comunidade escolar (famílias etc.), as atividades paraescolares, as atividades de avaliação, o aperfeiçoamento, o auxílio mútuo (ajuda aos colegas e supervisão de estagiários) etc.. Tais atividades podem ser agrupadas em quatro blocos: atividades

com os alunos, com os pares, atividades de formação e atividades da organização escolar (reuniões, comissões, sindicato etc.). Assim, o mandato de trabalho do professor é duplo: das tarefas regulamentadas e formais (associadas à instrução) às tarefas flexíveis e implícitas (associadas à educação); desde a dimensão emocional da heterogênea relação professor-aluno à relação da escola (e do professor) com o contexto social em que está inserida (TARDIF; LESSARD, 2014).

O trabalho docente é *coletivo* na medida em que se estabelece a convivência e o contato entre os professores com relações institucionais e emocionais, há uma divisão do trabalho pedagógico mediante um planejamento coletivo que se realiza individualmente nas salas de aula, há uma rotatividade de professores ao longo do tempo, mas o projeto da escola é coletivo (TARDIF; LESSARD, 2014).

O trabalho docente é *curricular* posto que se realiza mediante uma relação entre as exigências dos programas/currículos e a realidade das matérias, solicitando uma interpretação do professor acerca das hierarquias e seletividades do lado do professor, mas também do lado do aluno. Enfim, o *trabalho curricular* se relaciona com: a diferença entre as tarefas prescritas e a execução real das mesmas, a autonomia curricular, a dimensão artesanal e interpretativa de tomar o currículo com objeto/instrumento de trabalho, as tarefas epistemológicas que se constituem como dilemas nas escolhas dos professores etc. (TARDIF; LESSARD, 2014).

Dalila Andrade de Oliveira (2007) diferencia a autonomia do professor, enquanto uma autonomia corporativa sobre “[...] sua liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho [...]” (p. 368), com a autonomia da escola, enquanto uma autonomia institucional; ambas inseridas nos marcos das reformas educacionais da década de 1990 em cenários de instabilidade, flexibilidade etc.. Aqui, uma interescalaridade de autonomias é posta em movimento.

Enfim, percebe-se que o *trabalho docente* suscita um conjunto largo e denso de perspectivas no seu interior, mas também no pensamento que se produz sobre o que seja sua interioridade e sua exterioridade. De todo modo, a crítica do *trabalho docente* é inseparável da crítica do *pensamento sobre o trabalho docente*.

No próximo capítulo veremos como outra abordagem sobre o trabalho, a partir de uma seleta de textos marxianos, pode recolocar os fundamentos desta discussão em outro arranjo. A saber, o da crítica da economia política.

Capítulo 4 Trabalho e Força de Trabalho em Marx

A fim de entender um pouco mais da primeira parte da expressão *trabalho docente*, neste capítulo, faz-se uma revisão de leitura de Marx sobre o *trabalho* e sua determinação em *força de trabalho*. Se nos capítulos anteriores o pólo da discussão foi o traço *docente* do *trabalho docente*, no próximo capítulo, será feita uma tentativa de articulação teórica e conceitual no pólo desenvolvido do *trabalho*, isto é, a *força de trabalho*. Assim, nossas digressões teóricas se encerram na categoria *força de trabalho docente*.

Mas, falar sobre o *trabalho em Marx* na totalidade necessária é mobilizar um conjunto de questões que escapam aos objetivos deste texto. Entretanto, para discutir a *força ou capacidade de trabalho* em Marx é necessário ter noção mínima da totalidade em que esta discussão se insere.

José Paulo Netto aponta que o problema central da pesquisa de Marx é “a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.”: partindo de uma crítica da filosofia hegeliana e se encontrando com as críticas de Engels à economia política, se realiza um “*re-elaboração crítica do acúmulo intelectual*” (*idem*) ao cabo de que, “Numa palavra: Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele.” (NETTO, 2011, p. 17).

Marx, nas *Considerações de um jovem sobre a escolha de uma profissão*, texto escrito aos dezessete anos quando estudava no Liceu de Trier (entre 1830 e 1835), aponta o termo *força* em duas passagens de uma das monografias de conclusão de curso²⁵. Na primeira, ponderando sobre uma escolha de vida cheia do entusiasmo de quem se lança *para o fim que a própria divindade indica*, pode viver a contradição no caso daquilo “[...] que estreitamos com todas as nossas forças não tarda em nos desgostar e vemos então nossa existência inteira desabar.” (MARX, [1835] 1975, p. 354). Na segunda, aponta que,

25 Pierre Naville aponta que Marx escreveu três dissertações: uma latina (Pode se contar a justo título o governo de Augusto entre os mais felizes da história romana?), uma religiosa (Mostrar, segundo o Evangelho de São João, a razão, a natureza, a necessidade e os efeitos da união dos crentes com Cristo) e uma alemã (Considerações de um jovem sobre a escolha de uma profissão). Isto é, a reflexão de Marx sobre a escolha da profissão não é algo que lhe consome as iniciativas e energias teóricas como uma centralidade. Diferente da agenda de estudos e pesquisas que se abre no início da década de 1840.

Se é raro podermos-nos entregar durante muito tempo e com alegria a uma actividade contrária à nossa natureza, a ideia de sacrificar nossa salvação ao dever, de agir com força apesar de nossa fraqueza não é desprovida de grandeza; no entanto, se escolhemos um estado para o qual nos falta talento não seremos nunca capazes de desempenhar com toda a dignidade; bem depressa, mortificados pela nossa incapacidade, nos sentiremos sem utilidade no mundo, elo social inapto para o seu destino. (MARX, [1835] 1975, p. 356.)

O termo *força* assume o sentido de *capacidade* do sujeito em, mediante uma situação que não seja de sua escolha, cumprir com uma responsabilidade qualquer, mesmo com as consequências mortificantes de uma atividade cuja dignidade não seja genuína do sujeito – na década seguinte, Marx utilizará outros termos que remetem a esse estranhamento entre um sujeito e sua atividade, qual seja o termo alienação. *Força* é um atributo de sujeito a fim de realizar o que é correto em termos sociais por mais que exista um descompasso com o que é desejado em termos individuais.

Aqui não se reconhece o termo *força* como uma determinação de conceito articulada dentro de uma crítica específica; parte de uma *totalidade metodológica* de questões etc.. Digamos, parafraseando Drummond, que o termo está em *estado de dicionário*²⁶.

E, em estado de dicionário, temos uma etimologia do termo *força* em que é esta é “causa capaz de produzir movimento ou sua alteração” e também “energia, vigor, robustez; XVIII do lat. tardio *fortia*” (CUNHA, 2010, p. 298). Assim, força se remete a uma causalidade de movimento, mas também a uma substância. Existe proximidade com o termo *atividade*, na medida em que este é tomado pelo adjetivo *ativo* e se refere ao que “exerce ação” e se apresenta como “vivo, ágil; XV do lat. *activus*” (CUNHA, 2010, p. 67). Em um dicionário analógico, temos na base de força, os termos relação causa-efeito; grande potência (força por oposição à fraqueza); poder, força, (re)produção, agência, violência; e num leque de adjetivações ao termo força, temos bruta, física, magnética, repulsiva, atração, entrada forçada, militar, de vontade, moral (AZEVEDO, 2010, p. 159 et. seq).

26 [...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
(ANDRADE, [1945] 1997, p. 13).

Em um de seus primeiros textos jornalísticos, isto é, textos escritos enquanto trabalhador e não mais estudante, Marx faz uma crítica à censura na Prússia nos inícios da década de 1840 que apresenta uma tensão entre o escritor e sua existência como objetivação determinada no texto literário e jornalístico. Esse conceito de objetivação acompanhará a argumentação de Marx pelo resto da vida, mas se desdobrando, se reconstruindo mediante bases metodológicas distintas da que se apresenta aqui inicialmente. Em *Sobre os debates acerca da liberdade de imprensa na VI Dieta renana*, em 1842, Marx aponta que

De modo algum o escritor considera o seu trabalho um *meio*; é um *fim em si*; tanto não é um meio – nem para o escritor, nem para os demais – que, se for necessário, ele oferece a *sua própria* existência pessoal em sacrifício a existência *de seu trabalho*, tanto como, ainda que noutro sentido, o pregador religioso que adota como princípio ‘obedecer mais a Deus que aos homens’, aos homens entre os quais ele também se inclui, com suas necessidades e aspirações humanas. Em contraposição, temos o caso de um alfaiate ao qual se encomenda um fraque parisiense e que traz uma toga romana, alegando que esta corresponde mais à eterna lei da beleza!
A mais primordial liberdade de imprensa consiste em ela não ser um negócio. O escritor que rebaixa a imprensa a um mero meio material merece, como punição por esta sua não liberdade interna, a não liberdade externa: censura; no mais, sua própria existência já é para ele um castigo. (MARX, [1842] 2010b. p. 305)

Aqui, coloca-se uma tensão entre a existência do sujeito (jornalista), a atividade (escritura) e o produto (texto). Cabe reter que a existência de seu trabalho compreende a objetividade resultante do trabalho (texto) e o próprio processo de objetivação (escritura); o movimento de alteração do que existia somente em pensamento/subjetividade em algo que existe em materialidade/objetividade. O sujeito e o objeto se realizam pela mediação de uma capacidade duplamente determinada: na interioridade do indivíduo está o que lhe é a existência autêntica e na exterioridade do indivíduo está o que lhe é uma existência estranha, socialmente determinada (no caso, pelas leis de mercado que lhe solicitam um mero meio material).

O exemplo do alfaiate já aponta a tensão entre uma necessidade específica, concreta, de objetivação (capacidade de costurar) no fraque parisiense como algo coerente com o tempo-espço presente, por um lado, e, por outro, uma necessidade genérica, abstrata, de objetivação na toga romana como algo que foi determinado por imperativos incoerentes (extemporâneos) com o momento em que o sujeito vive; a beleza, mediante suas eternas leis, se apresenta como uma essência estranha a capacidade do sujeito de elaborar algo que seja tanto belo como efetivo no seu

mundo. Indicação de que as eternas leis da beleza mantêm homologia com as leis sociais do mercado no sentido em que ambas são determinações de um processo em que o sujeito se estranha de si mesmo pela atividade e pelo resultado da atividade.

Este exemplo é importante porque Marx faz uma denúncia carregada de elementos morais acerca de um trabalho que se objetiva de modo contraditório em uma capacidade que não é controlada pelo sujeito na perspectiva de uma coerência; isto é, ainda não explica tal contradição no interior do *processo de trabalho*. O termo *capacidade*, em estado de dicionário, aqui já se apresenta tanto como *habilidade e aptidão*, quanto como *volume ou âmbito no interior de um corpo vazio* (CUNHA, 2010, p. 123 *et seq*); e é interpretado enquanto contradição interna entre uma habilidade que acaba por se realizar como um vazio preenchido por algo determinado externamente; por exemplo, se a *habilidade* de um vasilhame é guardar a *quantidade* de um líquido, por si só esta *habilidade* não determina a *qualidade* do líquido ser café ou cachaça tanto quanto não determina se o café ou a cachaça são de *qualidade*.

O que aqui se quer reter da alegoria é a contradição entre uma atividade que, por ser determinada externamente ao sujeito, se realiza mediante princípios que mantêm uma independência/autonomia relativa àqueles intrínsecos ao sujeito.

Noutro texto sobre a liberdade de imprensa (*Notas sobre as novíssimas instruções da censura na Prússia*), em 1842, Marx, ao pensar sobre a verdade presente em um texto qualquer, se movimenta sobre a tensão entre a escritura como um exercício autodeterminado do estilo do escritor (*minha individualidade espiritual*), de um lado, e, de outro, de uma determinação diversa da escritura como um imperativo que lhe é uma prescrição determinada por um poder censor que lhe é estranho e que se universaliza em detrimento do que lhe é específico²⁷.

27 “A lei me permite escrever, mas me ordena escrever com um estilo que não é o meu próprio estilo. Tenho o direito de revelar minha fisionomia espiritual, mas antes devo lhe dar uma expressão que já foi prescrita! (...) Admirais a grandiosa diversidade, a inesgotável riqueza da natureza. E se não exigis que a rosa exale o perfume da violeta, por que desejais que a maior riqueza, o espírito, exista apenas sob uma forma? Sou jocoso, mas a lei me manda escrever com seriedade. Sou arrogante, mas a lei prescreve que meu estilo seja modesto. Cinza sobre cinza – eia a única cor apropriada desta liberdade. Cada gota de orvalho iluminada pelo sol resplandece num inesgotável jogo de cores, mas quereis que o Sol do espírito, qualquer que seja o número de individualidades, quaisquer que sejam os objetos nos quais seus raios se reflitam, engendre apenas uma cor, a cor oficial!” (MARX, [1842] 2010c, p. 306).

A tensão entre a *capacidade* que é própria do sujeito, que se realiza mediante seu próprio estilo, e *forma da capacidade* se objetivar mediante um estilo definido *por outrém*, na forma de uma prescrição (sentido de um comando, uma impropriedade na obrigação); conflito entre o *escritor como sujeito* e a *uma habilidade do escritor*. A *capacidade de escrita* se efetiva na determinidade de uma *não relação*; ou, matizando essa *determinação negativa* em um raciocínio analógico ao do termo *estranheza*, entre o *escritor* e a *capacidade de escrita* se colocam mediações típicas de inimizade, dissentimento, reprovação, extrinsecabilidade, alheamento, desconformidade, distância (CUNHA, 2010. p. xiv *et seq.*). Marx aponta a contradição entre *sujeito* e *objeto* no caso do escritor jocosos e arrogante que escreve um texto, respectivamente, sério e modesto. A variedade/heterogeneidade de cores que seu texto poderia transparecer é determinada negativamente na unicidade/homogeneidade da cor permitida pelo controle/comando que é alheio. Aqui um dos traços da ideia de o *trabalho* pode possuir um desenvolvimento *omnilateral* é identificada.

Esse alheamento, isso que depois será chamado de *poder independente* do sujeito da ação, carrega uma transcendência característica de um pensamento que não reconhece determinidade da base material como relação em que sujeito e objeto ganham existência e reciprocidade. Jesus Ranieri aponta uma diferença entre Marx e Hegel, na medida que

Enquanto Hegel sugere que toda a ação humana depende de uma racionalidade exterior ao homem, racionalidade que preenche e articula o movimento tanto causal (natureza) quanto teleológico (sociedade) por meio de um esquema predominantemente lógico, fazendo com que o deslocamento do objeto obedeça de forma antecipada a um pressuposto já colocado pela razão, Marx defende que a consciência é um produto tardio da existência, ou seja, que não é possível sustentar (como Hegel o faz) que a consciência pode existir independente do ser. (...) ao colocar a realidade da interação sujeito-objeto sob a perspectiva da ação do homem, Marx desloca a responsabilidade por aquilo que somos de uma esfera transcendente, mostrando que o controle da ação pode reverter qualquer processo decorrente de nossa própria iniciativa, na medida em que somos elementos resultantes da própria atividade. (RANIERI, 2011, p. 132-133)

Entre 1842 e 1843, entre os trabalhos da *Gazeta Renana* e a mudança para Paris, Marx amplia a concreção histórica para as questões tratadas nos termos da liberdade de imprensa em direção ao que seria uma verdadeira democracia e, por sua vez, do que seria uma verdadeira democracia (emancipação política) como momento necessário para uma revolução radical (emancipação humana) (BENSAID,

2010). Marx, no *Prefácio de 1859*, aponta que é o momento em que “encontrei-me, pela primeira vez, na embaraçosa obrigação de opinar sobre os chamados interesses materiais.” (MARX, [1859] 1984, p. 232) e se debruça sobre o roubo de lenha pelos camponeses na província renana e sobre o livre-cambismo/protecionismo da Prússia.

Florestan Fernandes, sobre este momento para Marx, aponta que

A evolução psicológica, intelectual, moral e política, que vai dos anos de aprendizagem até o célebre encontro dos dois em Paris (na primavera de 1844), preparou-os e armou-os para fazer face as tarefas teóricas e práticas que deveriam realizar, para suplantarem em um ápice o extremismo burguês, o ‘humanismo realista’ e o materialismo filosófico; para fundirem ciência, dialética materialista e comunismo de uma perspectiva proletária; e para se identificarem, objetiva e subjetivamente – o que envolvia tanto a proletarianização de sua consciência pessoal, quanto a proletarianização da relação de ambos com o mundo – com a situação de classe, as lutas sociais e as aspirações políticas do proletariado. (FERNANDES, 1984, p. 18-19)

Na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução*, de 1844, Marx desmascara a auto-alienação humana em suas formas não-sagradas, após apontar que a miséria religiosa é, tanto uma expressão da miséria real, quanto o protesto diante dela. Nas palavras de Marx, “O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*.” (MARX, [1844] 2005, p. 145).

Em uma passagem desta *Introdução*, Marx aponta um exemplo em que o sujeito se relaciona de modo contraditório com o mundo e consigo, ao, mediante a crítica à *Contra-reforma*, indicar que o protestantismo foi uma experiência de embate dos leigos alemães com os *padres fora deles* e com *seus próprios padres interiores*, indicando que a contradição do mundo é subjetivada e não existe mecanicismo entre os desdobramentos de um dos planos em outro e vice-versa. Se essa *atividade abstrata* que se realiza na efetividade do mundo tem sua contraparte na subjetividade do sujeito, também o sujeito reflete (o processo do pensamento é diferente do processo de refletir de um espelho) acerca da objetividade de modo contraditório.

Da crítica da religião à crítica da política, Marx aponta política para além do Estado abstrato (polêmica entre democracia e monarquia) e discute a *autodeterminação da sociedade civil*, assim, como uma resolução social para além da esfera abstrata da política (ENDERLE, 2005, p. 26). Aqui está uma das aberturas

no pensamento marxiano para o que ele chamará depois de *anatomia da sociedade civil*, isto é, nas relações materiais fundadas na propriedade privada.

Deste mesmo ano de 1844 é o texto *Sobre a questão judaica*, em que Marx discute a emancipação religiosa e política de uma fração da sociedade como momento da emancipação social e da emancipação humana; tampouco existe linearidade entre um processo e outro, como se fosse um caso de etapismo e determinismo. No caso alemão, a religião e a política tinham centralidade, mas suas resoluções mantinham um caráter parcial, por manterem o *cidadão no plano do Estado* com avanços que não se realizavam nos termos do *homem no plano da sociedade civil*.

A radicalidade deste modo de realizar a crítica guarda uma relação que é de interescalaridade e interdeterminação, e, a fim de que este excuro ao pensamento marxiano não pareça descolado da *questão docente* posta nesta tese, permite uma série de desdobramentos. Por exemplo, em uma alegoria de nossa inteira responsabilidade ao se pensar na condição docente, uma emancipação didática e pedagógica seria suficiente para que se coloque em questão uma práxis da emancipação docente como momento de uma educação emancipadora; por sua vez, se é possível que uma emancipação do ser social do professor seja o mero desenvolvimento de processos de trabalho docente que reinvidicam uma emancipação do ser educador na escola.

Nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844 o tema da crítica da economia política ganha contornos mais definidos no pensamento de Marx; o desenvolvimento categorial pode ser apreendido nesta *passagem* da radicalidade da crítica da sociedade civil diante do estado para a crítica radical no interior da sociedade civil, em que o complexo categorial do trabalho e do processo de produção são decisivos.

Se *Sobre a questão judaica* pode ser pensado como o *laboratório teórico e categorial* da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, os *Manuscritos Econômico-filosóficos* também o podem para *A ideologia alemã*. À parte, os *Cadernos do Cárcere* também carregam este estilo de *laboratório categorial*.

Jesus Ranieri explica que, nestes *Manuscritos*, está em questão que

A economia humana se traduz numa teoria das objetivações dos produtos do trabalho, das objetivações de si mesmo e objetificações (a esfera subjetiva de objetivação das personalidades) dos sujeitos humanos na história, uma tríade sempre definida e condicionada por outra, que é composta por trabalho

estranhado-troca (apropriação de excedente)-propriedade privada, mas bem compreendida sob a forma divisão do trabalho-propriedade-privada-troca. É em função dessa última mediação que Marx concentra o conjunto de seus argumentos contra os pressupostos da economia política, uma vez que percebe claramente o quão problemática para o ser humano seria, teórica e praticamente, a naturalização conceitual das relações capitalistas de produção. (RANIERI, 2004, p. 13).

Por sua vez os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* também possuem um momento constitutivo: os *Cadernos de Paris* de 1844. De acordo com José Paulo Netto, “Nos *Manuscritos*, Marx dará uma primeira (e insuficiente) solução àquela contradição, sob a qual se oculta a *exploração* do operário: o que o empobrece (desvaloriza) não é o trabalho, mas o *trabalho alienado* (...)” (NETTO, 2015, p. 35). Uma breve incursão nos *Cadernos de Paris*, (publicados pela Editora Expressão Popular em português no Brasil pela primeira vez no ano passado) nesta diversidade de temas, será recortada pela intenção de buscar apontamentos sobre a questão do trabalho alienado.

Potenciando a crítica da religião (o homem entrega sua humanidade à divindade) na crítica do dinheiro (o homem entrega sua humanidade à propriedade), em uma nota chamada *O dinheiro e Cristo*, é feito o registro (na leitura crítica sobre Mill) que, aqui expomos para refletir sobre o modo da escrita de Marx neste momento,

Ao caracterizar o dinheiro como o mediador da troca, Mill disse algo essencial. O que, antes de tudo, caracteriza o dinheiro não é o fato de a propriedade alienar-se nele: a *atividade mediadora* é que se aliena nele, é o movimento mediador, o ato humano, social, através do qual os produtos do homem se complementam uns aos outros; este ato mediador torna-se a função de uma *coisa material*, externa ao homem – uma função do dinheiro. Através deste mediador externo, o homem, em lugar de ser ele mesmo o mediador para o homem, experimenta a sua vontade, a sua atividade, a sua relação com os outros como uma potência independente de si mesmo e dos outros. (...) Este mediador é (...) a essência da propriedade privada que perdeu a si mesma, que se alienou; é a essência da propriedade privada tornada exterior a ela mesma, expulsa dela mesma, tanto como é a mediação entre as produções humanas, mas uma mediação alienada, a atividade genérica do homem separada do homem. Todos os caracteres que pertencem à atividade genérica da produção, próprios a esta atividade, são transferidos a este mediador. O homem se empobrece tanto mais como homem separado deste mediador quanto mais este se torna rico. (MARX, [1844] 2015, p. 200-201)

O homem é compreendido a partir de sua individualidade enquanto realização que se torna função de algo que lhe é exterior, neste caso, o dinheiro. A atividade, enquanto objetivação das capacidades humanas de produzir, se torna uma

capacidade plasmada/cristalizada do dinheiro. Este objeto, esta coisa material, não é somente algo do ser humano que está alienado diante dele (o produto do trabalho representado no dinheiro), mas é a própria *atividade mediadora* que se aliena nele, de modo que a atividade genérica do homem se separa do homem.

O ato de produção do humano (sua autoprodução enquanto ser social pelo trabalho) e o ato humano de produção (um processo produção especificamente humano) se tornam uma relação social em que os homens se alienam da individualidade social que lhes é constitutiva pela própria atividade mediadora. A transferência da atividade humana ao mediador externo é uma mediação alienada da atividade social.

Na nota *Comunidade e indivíduo*, Marx desenvolve a reflexão sobre o intercâmbio tanto da atividade produtiva quanto dos produtos que desta são derivados; a atividade do trabalho tanto em termos de um processo, quanto do seu resultado como produto. Ambas dimensões da atividade humana se alienam na forma da propriedade privada como modo de ser, como determinidade do ser social (MARX, [1844] 2015, p. 208-209).

Se no primeiro momento, a alienação do trabalho se dá como produto do trabalho que é alienado e também como processo de trabalho alienado, o próprio vínculo profundo que o liga aos outros homens emerge como vínculo artificial e em que a sua verdadeira existência é a separação em face dos outros homens. A alienação não é, então, uma relação que se dá somente da individualidade do trabalhador para com seu produto (a ser chamada adiante de *mercadoria*) ou com seu processo de trabalho (a ser chamada adiante de *subsunção formal/real do trabalho*), mas que se realiza como uma alienação da individualidade do sujeito quanto a sua existência como ser social, como ser que se realiza mediante uma comunidade que termina por ser a humanidade do qual participa. A sua condição genérica, enquanto gênero humano, humanidade, também está a se realizar como uma alienação.

Na nota *Propriedade privada e homem total*, além de uma excelente introdução ao conteúdo do conceito *alienação*, Marx desenvolve a relação do homem com o homem como relação entre proprietário privado com proprietário privado. A propriedade privada, além de ser a forma social de realização do sujeito e do objeto, é um *sistema* no qual a separação de sujeito e objeto (no intercâmbio)

não é suficiente para colocar a reprodução do sistema em questão. Na realidade, o *sistema da propriedade privada* se realiza como a contradição permanentemente recolocada entre a apropriação privada de um lado e a desapropriação também privada de outro, sendo este movimento a sua realização – e não somente um pólo isolado em que um sujeito detenha uma propriedade privada e outro pólo isolado em que outro sujeito detenha outra propriedade (MARX, [1844] 2015, p. 209-211).

A propriedade privada, fundamento da alienação, e o próprio processo de alienação em uma de suas manifestações, é uma relação que vai além da relação sujeito-objeto e alcança a relação sujeito-sujeito na reprodução social; amplificando a questão: não é somente uma relação entre coisas, é a coisificação das relações sociais e dos próprios sujeitos.

Na nota *Troca, valor e preço*, Marx aponta que a qualidade de algo estranho aparece na relação do sujeito que produz algo com esse algo produzido: ocorre a *perda da significação pessoal do produtor para com seu produto*. A despersonalização do produto é critério para que este entre no circuito das trocas e possa receber uma personalização de outrem, isto é, seja apropriado. (MARX, [1844] 2015, p. 211-212).

Na nota *O trabalho lucrativo*, Marx faz apontamentos que serão diretamente desenvolvidos nos *Manuscritos* sob a rubrica do *trabalho alienado/estranhado*. Um aspecto importante é que, aparentemente, o uso da expressão trabalho lucrativo somente diz que alguém lucra; é uma perspectiva unilateral que diz que alguém ganhou, mas não explica os termos em que o outro necessariamente perdeu o que aquele ganhou. O lucro de outrem não é imediatamente o não-lucro do trabalhador. Uma outra distribuição do resultado da produção poderia, em tese, fazer com que o trabalho lucrativo gerasse lucro para o outro da relação, mas também para o próprio trabalhador. Assim, restaria somente a necessidade de um melhor equilíbrio entre o lucro do não-trabalhador e o lucro do trabalhador. A questão poderia se resolver na esfera da circulação. Mesmo produzindo o lucro para o não-trabalhador, o trabalhador poderia, ao fim e ao cabo, ainda reter algum lucro – é indiferente que o *lucro do trabalhador* seja menor, igual ou maior do que o *lucro do não-trabalhador*. O trabalhador só é prejudicado na repartição do que produz.

O termo *trabalho alienado/estranhado*, a nosso ver, desdobra a visada inicialmente unilateral do trabalhador para uma perspectiva entre trabalhador e não-

trabalhador. Pois, além de seu trabalho ser lucrativo (tendo ou não o trabalhador acesso a este lucro), o trabalhador se aliena neste trabalho. Do lado do não-trabalhador, o resultado do trabalho passa a ser seu, deixando de ser propriedade do trabalhador; do lado do trabalhador, resultado do seu trabalho deixa de ser seu para ser lucro do não-trabalhador, mas o próprio *trabalho* lhe escapa, se torna precário, *alienado/estranhado*. Mesmo que o trabalho seja lucrativo para as duas partes da relação (trabalhador e não-trabalhador) em proporções diversas (inclusive podendo ser eventualmente justas), inevitavelmente da parte do trabalhador restará um processo de alienação/estranhamento. O trabalhador passa ser duplamente prejudicado, tanto na repartição daquilo que produz, quanto do seu próprio trabalho.

Uma série de referências sobre a proletarização-profissionalismo do trabalho docente indicadas no capítulo anterior – elaboradas quando os referidos textos de Marx não estavam disponíveis, pelo menos em português, sobretudo no final de década de 1980 e início da década de 1990 – são derivadas de leituras que seccionam o desenvolvimento categorial de Marx ao centrar as questões postas nos termos de trabalho *alienado*, considerando somente a angulação filosófico-antropológica (NETTO, 2015) dos *Manuscritos* de 1844, ou, no outro extremo, tomam somente as elaborações do *processo de trabalho* d'O *Capital* (sendo que a primeira edição em português dos *Grundrisse* é de 2011 e dos *Manuscritos econômicos de 1861-1863* é de 2010). Nesse sentido, o que se faz aqui nesta *tese sobre educação* é um convite a leitura, e não somente uma crítica ao que consideramos posições que tomaram uma *obra aberta e inconclusa* como um manual ou cartilha.

Mas, mantendo-se a direção e trocando o sentido, tampouco uma análise do trabalho tomando somente este enquadramento de 1844 é desejável, e quiçá se sustenta, afinal, como diz a sabedoria camponesa, *a gente conhece a semente pela tábua que ela dá*. José Paulo Netto aponta que

Realizada a inflexão ocorrente em 1844-1846, o *objeto* da teoria marxiana se configura com nitidez: a sociedade burguesa, erguida sobre a dominância do modo de produção capitalista. Ao longo dos anos seguintes, até 1857-1858 (quando os *Grundrisse* são redigidos), a pesquisa de Marx afinará e calibrará a *abordagem teórico-metodológica* para o enfrentamento de seu objeto – nos *Grundrisse* se encontram (como [Roman] Rosdolsky o demonstrou [em *Gênese e estrutura do Capital de Marx*]) a gênese e a estrutura d'O *Capital*. Neste trânsito de Marx da Filosofia para a crítica da Economia Política, toda a sua vida, a sua energia e o seu talento são direcionados para alcançar a reprodução *ideal do movimento real do objeto* que investiga, visando a sua transformação revolucionária. (NETTO, 2015, p. 105)

Mas, retornando ao texto de 1844 e os lineamentos da categoria *trabalho estranhado*, a nota *O trabalho lucrativo* nos *Cadernos de Paris* é uma chave importante. Aqui o trabalho já não se coloca por si só, mas mediante uma adjetivação (*caráter lucrativo*), seja pela cisão entre o sujeito do trabalho e o seu produto, seja pela cisão entre o produtor e o consumidor. A necessidade de *um* não se efetiva, mas permanece numa determinação externa do *outro*; ocorre um estranhamento dos dois lados, entre os dois sujeitos, tanto como produtores, quanto como consumidores. De fonte de subsistência direta e afirmação da *existência individual*, mediante uma *contradição que se estabelece na esfera da circulação, no intercâmbio* o trabalho tem sua possibilidade inicial reduzida à *fonte de aquisição*. Em um texto de 1865, Marx inicia criticando a compreensão da economia política que se pauta pelos *elementos transitórios* da circulação sem compreender as determinações que estão presentes na produção. Mas Marx já aponta que existem elementos importantes no processo de produção, posto que o produto é produzido como valor que há de ser realizado na troca, como equivalente. A desigualdade é identificada na produção, mas ainda se determina na circulação. Também é desta nota uma passagem importante, em que é apontado que se estabelece uma inessencialidade do sujeito no produto de sua atividade. Enfim, o trabalho aparece como circunscrição ao imediato, e não como possibilidade de desenvolvimento de mediações mais complexas e abrangentes, que, por exemplo, permitiriam que o estranhamento com a sociedade (gênero) e com o próprio ser (individualidade) recebessem algum controle da parte do próprio sujeito (MARX, [1844] 2015, p. 212-214).

Na nota *Divisão do trabalho e dinheiro*, Marx aponta como o intercâmbio da atividade de produção articula traços da *troca e tráfico* e da *divisão do trabalho*. A ideia do ser como o contrário de si mesmo, no caso do trabalhador, emerge no pensamento marxiano a partir desta determinação da atividade somente nos critérios da divisão do trabalho no sistema da propriedade. Assim, a produção do sujeito que perdeu os vínculos com seu produto, é uma produção que pauta pela *indiferença total* quanto à natureza da matéria, bem como o próprio consumo que dela se realizará após o intercâmbio, posto que o indivíduo produz para ter acesso ao dinheiro (MARX, [1844] 2015, p. 214-215).

A dimensão espiritual da atividade é cindida tal e qual a sua dimensão material, ou, dito de outra forma, na atividade, a cisão da dimensão material é inseparável da dimensão espiritual; assim sendo, a determinidade de uma se realiza em unidade com a determinidade de outra. A separação do trabalho em relação à materialidade de seu objeto se realiza em um complexo que articula a separação do trabalho em relação à imaterialidade de seu espírito. A refutação de uma fenomenologia tosca do sujeito como negativo absoluto da objetividade é explícita; ou, dito de outro modo, a negação da objetividade que o sujeito produz se efetiva na medida em que a negação da sua subjetividade acontece em associação, sendo interdita a afirmação de que o processo da alienação do trabalho seja circunscrito à dimensão de materialidade presente no objeto e que o processo de trabalho possa não ser alienado na sua dimensão espiritual ou subjetiva. E vice versa: tampouco se coloca a circunstância de um trabalho não alienado quanto ao produto, mas que é alienado na sua espiritualidade, na dimensão simbólica do trabalhador.

Ao considerar uma alternativa ao *trabalho acumulado ou lucrativo*, Marx indica na nota *A produção humana*, que o ato de produção seria a realização da individualidade do sujeito particular e este experimentaria o trabalho como o gozo de uma manifestação individual de sua própria vida e, contemplando o objeto, reconheceria sua personalidade como um poder real, concretamente sensível e indubitável. Mas também, na utilização do produto do trabalho de um pelo outro, haveria uma alegria espiritual imediata em satisfazer uma necessidade humana, bem como este trabalhador teria a consciência de servir como mediador entre um sujeito e o gênero humano e poderia afirmar, em sua atividade individual, a verdadeira essência humana, qual seja a sociabilidade humana (MARX, [1844] 2015, p. 221-222).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, no *Caderno I*, sobre o *Salário*, Marx já indica que a separação entre capital e propriedade, de um lado, e, de outro, trabalho, torna-se algo que vai além da aparência do trabalhador, sendo a esta sua condição uma “separação necessária, essencial e perniciosa” (MARX, [1844] 2004, p. 23).

Nesse sentido, enquanto o trabalhador não tem controle de qual direção seu trabalho receberá, mediante uma subalternidade ao capital, acaba por ser tornar *capacidade do capital* (MARX, [1844] 2004, p. 24).

A dependência do trabalhador é tal que sua luta é pelos meios de vida, mas também para efetivar sua atividade, mesmo que, mediante a divisão do trabalho, ele se torne mais unilateral e dependente. Marx aponta que o trabalhador assume os traços de uma máquina (MARX, [1844] 2004, p. 29). Sua humanidade só se realiza quando é trabalhador, no seu tempo livre é desconsiderado pelo pensamento da economia nacional, assim, acaba por ser derivada uma ideia que, além de máquina, o trabalhador aparece como um animal de trabalho (MARX, [1844] 2004, p. 31). Seja na máquina, seja no animal, Marx aponta que os registros decorrentes do entendimento da economia nacional são uma alienação do sujeito quanto a algo que lhe é constitutivo, sua própria atividade. Um termo que pode ser utilizado aqui é a desobjetivação, tanto pelo trabalhador perder algo que lhe seria essencial em termos de humanidade, do lado interior do sujeito, quanto, do lado exterior do sujeito, da atividade do trabalhador se despersonalizar ao ponto de ser confundida com a determinidade particular da ação de uma máquina ou de um animal.

Marx aponta que o trabalhador carrega os elementos de uma coisa, de uma mercadoria (MARX, [1844] 2004, p. 35); mesmo que ainda não tendo desenvolvido as formulações acerca da mercadoria *força de trabalho*, como será feito nos textos da *crítica da economia política*, Marx já aponta um traço decisivo de tal formulação: o sujeito passa a ser reconhecido no objeto e se perde de si, como algo místico-religioso (nas críticas de talhe feuerbachiano), como algo de um fetiche, de um objeto em que se plasman os traços essenciais de um sujeito (nas críticas em *O Capital* de 1867).

Bem como indica a contradição entre produção de riqueza e condição de pobreza em termos mais concretos: o progresso do trabalho humano não se reflete no aumento do salário, mas no aumento do lucro (MARX, [1844] 2004, p. 45).

No segundo excerto dos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, intitulado *Trabalho Estranhado e Propriedade Privada*, está o cerne da discussão sobre o contraditório do processo de trabalho: a alienação do trabalhador sobre o produto e o processo do trabalho, mas também sobre sua própria individualidade e o gênero humano do qual participa.

O ponto de partida de Marx neste caderno é a retomada a contradição do trabalhador com relação à riqueza produzida, pois com “a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”

(MARX, [1844] 2004, p. 80). Assim, tanto a condição de mercadoria se realiza no objeto/produto do trabalho, quanto no sujeito/produtor do trabalho. Mas, se por um lado há valorização do produto, ocorre, por outro, uma desvalorização do sujeito. As possibilidades do sujeito se realizar de modo omnilateral se reduzem aos imperativos da divisão do trabalho nos termos da alienação²⁸.

Essa objetivação do trabalhador no produto do seu trabalho, esse processo contraditório, é o estabelecimento de um *ser estranho*, de um *poder independente*, que se interpõe entre o sujeito e seu objeto. Mas, não somente como mediação, vai além, alcançando a própria existência do objeto, do produto. Mas, não somente, com o objeto, produto, mas também com o próprio ser, sujeito²⁹.

Marx retoma a imagem religiosa (de que quanto mais o sujeito coloca em Deus, menos lhe resta) na explicação da relação do sujeito com a objetividade produzida. Diferenciando objetivação/exteriorização de alienação/estranhamento, Marx aponta que

A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso [que se torna uma existência externa] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, [1844] 2004, p. 81)

28 “A sociedade – assim como aparece para o economista nacional – é a sociedade burguesa, na qual cada indivíduo é um todo de carências, e apenas é para o outro, assim como o outro apenas é para ele na medida em que se tornam reciprocamente meio. O economista nacional – tão bem quanto à política nos seus direitos humanos – reduz tudo ao homem, isto é, ao indivíduo, do qual retira toda determinidade, para o fixar como capitalista ou trabalhador. A divisão do trabalho é a expressão nacional-econômica da sociabilidade do trabalho no interior do estranhamento. Ou, posto que o trabalho é apenas uma expressão da atividade humana no interior da exteriorização, a exteriorização da vida enquanto exteriorização da vida, assim também a divisão do trabalho não é o outra coisa senão o assentar exteriorizado, estranhado, da atividade humana como uma atividade genérica real ou enquanto atividade do homem como ser genérico.” (MARX, [1844] 2004, p. 149-150).

29 “Esse fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou em um objeto, fez se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (...) A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (...) Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências.” (MARX, [1844] 2004, p. 80-81).

A relação entre sujeito e objeto do trabalho tem, no mínimo, duas relações: de *exteriorização*³⁰ e de *objetivação*³¹. Mediante as relações sociais que definem a propriedade privada cindida entre o trabalhador e o produto do trabalho, emerge uma relação de *alienação* e *estranhamento*. Considera-se aqui que Marx distingue o que é um traço do trabalho em sua condição genérica de relação com seus meios de efetivação e o que é específico de uma relação pautada na propriedade privada dos meios de produção (capital) que fragmenta a relação sujeito-objeto no processo de trabalho – mais a frente Marx designará este conjunto de relações sociais não somente como *sistema da propriedade privada*, mas como *capitalismo*.

Assim, o simples termo *trabalho* já recebe um desenvolvimento na forma de uma categoria *genérica* (trabalho que se exterioriza em algo, cujo resultado vai além da corporeidade do trabalhador; trabalho que se objetiva em algo, cujo resultado é um objeto especificamente relacionado com o sujeito), de um lado, e, de outro, na forma de uma categoria *determinada* (trabalho que mantém uma relação *alienada* e *estranha*, de um poder *independente*, com produto no qual se exteriorizou a ação do sujeito e se especificou uma forma objetivada de sua subjetividade produtora).

A cisão no resultado do processo de trabalho é um objeto que é estranho ao trabalhador, porque foi alienado, e também porque deixou de ser diretamente seu meio de vida. Seu modo de relação com o *mundo exterior sensível* deixa de ser uma relação em que se produz diretamente para a satisfação das necessidades do sujeito, para se produzir mediante um dualismo determinado por algo/alguém que, além de *exterior* (da natureza de qualquer relação entre *trabalho* e *natureza*), é *alienado e estranho*³².

30 “O pressuposto de Marx é que a vida humana não poderia configurar-se como tal se a própria humanidade não tivesse se apropriado das forças exteriores a ela e compreendido os elementos causais internos à realização dessas forças.” (RANIERI, 2011, p. 131)

31 “A fome é uma carência natural; ela necessita, por conseguinte, de uma natureza fora de si, de um objeto fora de si, para se satisfazer, para se saciar. A fome é a carência confessada de meu corpo por um objeto existente fora dele, indispensável à sua integração e externação essencial. O Sol é o objeto da planta, um objeto para ela imprescindível, confirmador de sua vida, assim com a planta é objeto do sol, enquanto externação da força de evocadora de vida do sol, da força essencial objetiva do sol. Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser natural, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo.” (MARX, [1844] 2004, p. 127). A relação do homem com sua objetividade pode se dar, assim, seja com a exterioridade que é um objeto, um algo com o qual se estabelece a relação com o homem, quanto a exterioridade que seja um homem, que é um alguém com o qual se estabelece a relação entre os homens.

32 “Segundo este duplo sentido, o trabalhador se torna portanto um servo de seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um objeto de trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meio de

Também a relação de *estranhamento* se dá entre trabalhador e o ato de produção. Marx aponta que

(...) o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina seu espírito. (...) Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. (...) Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o [trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, [1844] 2004, p. 82-83)

Numa sociedade em que o trabalho não se separou da sua objetividade mediante uma relação de propriedade privada alheia ao sujeito do trabalho, um ato de produção se realiza como a objetivação do que é característico do trabalhador; mediante a objetivação de sua especificidade na produção de si mesmo e do mundo, na satisfação de necessidades que tanto são as suas quanto do gênero de que faz parte. Por outro lado, numa sociedade em que a separação sujeito-objeto, enquanto trabalhador e meios de produção, se realiza para além da dimensão físico-sensível, o ato de produção se mantém como exteriorização e objetivação, mas se acresce a dimensão de uma alienação e estranhamento entre o sujeito e o ato de produção (MARX, [1844] 2004, p. 84).

Além das duas *determinações do trabalho estranhado* (quanto ao produto e ao processo), Marx aponta uma terceira: o *estranhamento* com relação a sua condição *genérica*, do trabalhador em relação ao *gênero humano* do qual faz parte; que por sua vez, faz parte da natureza, enquanto mundo objetivo que não é sua corporeidade³³. A perda da atividade livre, que caracteriza o homem como um ser genérico e sua atividade como uma objetivação consciente de sua essência como

subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico. O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele pode se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador." (MARX, [1844] 2004, p. 81-82).

33 "A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente, em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal e qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive. (...) A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesmo não é o corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesmo, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, como igualmente em sua forma abstrata e estranhada."

ser social, se dá porque o *trabalho estranhado* “[...] inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*.” (MARX, [1844] 2004, p. 85).

O trabalho que transforma a natureza como objetivação da condição genérica do homem, de sua atividade genérica (*efetiva objetivação genérica*), na mediação com a propriedade privada perde sua possibilidade de produção universal e se limita a unilateralidade da produção determinada por um *poder estranho*. A atividade estranhada faz com que o homem retorne a um dos traços da animalidade: a produção que transforma a natureza nos limites de suas carências físicas; interdição da ominilateralidade³⁴. Em uma síntese,

O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, [1844] 2004, p. 85)

O desdobramento da alienação do homem quanto à sua vida genérica é que ele também se aliena da sua própria individualidade, pois o outro também comparte comigo a *essência*; nas palavras de Marx

O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem. (MARX, [1844] 2004, p. 86)

Em um breve parêntese, cabe pensar quando a atividade do homem é um trabalho em que ele se relaciona com a objetividade não nos termos do *corpo inorgânico da natureza*, mas com um *sujeito da humanidade*, que reparte consigo a condição de sua humanidade, de sua *vida genérica*. Em um trabalho estranhado, acresce-se a alienação do trabalhador (enquanto sua vida genérica) por (1) não produzir mediante suas necessidades radicais de humanização e (2) também pelo não reconhecimento da humanidade na objetividade do seu trabalho – aqui o fato desta objetividade ser uma subjetividade (outro homem) não reduz o estranhamento, ao contrário, pode ampliá-lo. Posto que as necessidades relacionadas à

34 “O que é produto do trabalho se caracteriza, sempre, por uma precisa natureza permanente interior e uma existência exterior que lhe dá vida e forma. Nesse sentido, o homem é um ser universal, mas ele só é universal na medida em que, por meio do trabalho, o universal é para ele. O animal também é em si um universal, mas o universal não é, enquanto tal, para ele, mas para ele é o singular, somente e sempre, como, por exemplo, o seu alimento, um homem qualquer etc..., na medida em que, neste caso, a consciência não aparece enquanto mediador que nutre relação entre o ser e o mundo por meio de abstrações. No caso do animal, a consciência não se fez objeto de si mesma.” (RANIERI, 2011, p. 136).

transformação do sujeito com o qual entra em intercâmbio, mediante o trabalho, serem consideradas apenas e tão somente como necessidades da propriedade privada, a humanização é a satisfação das necessidades da propriedade privada³⁵.

Para pensar a *intersubjetividade* presente no processo de *auto-estranhamento*, Marx aponta que

O meio pelo qual o estranhamento procede é [ele] mesmo um [meio] prático. Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para a sua desefetivação, para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a própria atividade, ele apropria para o estranho a atividade não própria deste. (MARX, [1844] 2004, p. 87)

Marx também considera a identidade entre o salário e a propriedade privada, sendo um consequência do outro, e o “trabalho aparece como servidor do salário” (MARX, [1844] 2004, p. 88). Na perspectiva da economia política, mas também em termos do trabalhador alienado, a relação que se estabelece é de uma interdeterminação contraditória; pois, se existe uma equivalência entre o salário e o trabalho, esta relação é pautada por uma interdição ou limitação das possibilidades de desenvolvimento do trabalho, ao passo que o salário nada mais é do que a expressão que se expande socialmente na medida em que o trabalho se aliena, se realiza como estranhamento. Os termos se referem a uma igualdade aparente que encobre uma desigualdade essencial – entendida aqui essência como resultado de relações efetivas na realidade, e não como algo que existe independente do tempo e espaço, da realidade concreta.

Ao final desta seção dos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, Marx aponta que a relação de *estranhamento* se desdobra entre os sujeitos do processo de trabalho, a saber: trabalhador e não-trabalhador (capitalista), em três relações: (1) para o trabalhador a relação é uma *atividade de exteriorização/estranhamento*, ao passo

35 “O que se encontra aí [no expediente de controle da reprodução social] não é a sociabilidade do trabalho como elemento ineliminável do progresso humano, mas a sociabilidade do capital como fator histórico que determina a realidade da apropriação para si mesmo do trabalho, ao qual se opõe na geração da mercadoria que – ela mesma – capital. A existência do capital determina e aprisiona o caráter efetivador do trabalho, mas ao mesmo tempo, não pode prescindir dele. No capitalismo, o lugar de realização consciente é o do auge do despojamento, da completa despossessão daqueles elementos que se relacionam diretamente à interação entre produtor e produto do trabalho.” (RANIERI, 2011, p. 140).

que para o não-trabalhador é um *estado de exteriorização/estranhamento*; (2) o processo que é prático para o trabalhador estranhado, aparece ao não-trabalhador como um processo teórico; e, (3) “o não-trabalhador faz contra o trabalhador tudo que o trabalhador faz contra si mesmo, mas não faz contra si mesmo o que faz com o trabalhador” (MARX, [1844] 2004, p. 90).

No segundo manuscrito, *A relação da propriedade privada*, Marx desenvolve a relação entre o trabalhador e o capital como uma relação em que o sujeito do trabalho, o trabalhador, nada mais é quando não é trabalhador. Afinal, “O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*.” (MARX, [1844] 2004, p. 91); assim o homem só existe para a economia nacional enquanto trabalhador, isto é, quando fora da relação de trabalho, o trabalhador é inexistente para este *poder estranho*. Essa abertura é decisiva não somente para se pensar o trabalhador como um ser *estranhado* dentro da relação de produção, mas para se pensar a sociabilidade produzida pelo capital ao se tornar uma força expansiva, uma relação que coloniza a diversidade das relações sociais para além daquelas relações alojadas no interior do processo de trabalho, isto é, no tempo livre.

Desenvolvendo uma perspectiva sobre a restrição do sujeito à sua atividade, na perspectiva do capital, aponta que

As carências do trabalhador são assim, para ela [existência do capital], apenas a *necessidade* de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que a *raça dos trabalhadores* não *desapareça*. O salário possui, por conseguinte, o mesmo significado de *conservação* na *manutenção* de qualquer outro instrumento produtivo, tal qual o *consumo de capital* em geral, de modo a poder reproduzir-se com juros. Como o óleo que se põe na roda para mantê-la em movimento. O salário pertence, pois, aos custos obrigatórios do capital e do capitalista e não deve ultrapassar a necessidade desta obrigação. (MARX, [1844] 2004, p. 92)

Consideramos que aqui emerge, no desenvolvimento categorial do *trabalho* em Marx, talvez das primeiras abordagens que dão consistência ao desdobramento do *trabalho* em *força de trabalho*. Posto que não se diz mais do *trabalho* enquanto um complexo em que o sujeito está articulado de modo indiferenciado, mas como uma determinidade específica e restritiva de algo que esse trabalhador possui e que não pode ser tratado nos termos do conjunto de sua existência: uma *capacidade* que se distingue do *sujeito* dela portador. Nessa primeira abordagem, Marx relaciona tal *capacidade* ou *força* com um *instrumento* que adquire uma vida que determina os

rumos da vida do *sujeito* que é seu portador. É inevitável lembrar aqui das *competências* do *novo profissionalismo docente* no capítulo anterior. Mas, andemos.

Como uma capacidade que está alienada da natureza e da atividade vital do trabalhador, tampouco é considerada pelo capitalista na sua qualidade, assim trata-se da produção do objeto da atividade humana como *capital*, isto é, “da qual toda determinidade natural e social do objeto está *extinta* [...], no qual também o mesmo *capital* permanece o *mesmo* na mais diversificada existência natural e social, é completamente indiferente ao seu conteúdo efetivo. (MARX, [1844] 2004, p. 93).

Alguns fundamentos do conceito de *valor de troca* a serem desenvolvidos na década de 1850 nos esboços d'O *Capital*, a nosso ver, já estão sendo postos no horizonte da argumentação de Marx. Em uma afirmação que não temos como demonstrar, e segue como intuição, somente se compreendem as possibilidades da crítica à mercadoria *força de trabalho* que Marx desenvolve nas suas obras que carregam no título a *crítica da economia política*, tomando-se a radicalidade deste momento da crítica ao trabalho que se objetiva/externaliza mediante a alienação/estranhamento.

Marx aponta que o “trabalho decompõe-se em *si* e no *salário*. O trabalhador mesmo [como sendo] um capital, uma mercadoria.” (MARX, [1844] 2004, p. 98). Tal e qual um *instrumento*, mesmo na angulação filosófica-antropológica, já se afigura em Marx uma compreensão da objetivação do trabalho estranhado como um processo/ato em que o trabalhador não se realiza na sua plenitude. Essa fragmentação do sujeito do processo de trabalho em uma atividade que desdobra sua corporeidade, sua subjetividade, ao mesmo tempo que limita sua atividade vital, sua objetivação, ao nosso ver é o fundamento da categoria *força de trabalho*. Contudo, destacamos que esta categoria ainda não está posta na argumentação marxiana, posto que a formulação decorrente da apropriação das teorias do valor-trabalho ainda não se deu.

O uso do termo *força produtiva*, deste modo, reflete a determinação social de uma dada *força da sociedade* como um processo histórico, isto é, além da individualidade social do trabalhador que se encontra em uma sociedade em um momento contemporâneo à análise que dela se faça, existe uma determinação histórica do desenvolvimento desta *força*. Assim, Marx aponta que um dos traços que permitem a compreensão de uma *força* que atua mediante relações sociais está

em determinidade com o desenvolvimento histórico da própria sociedade na qual ela se realiza, se efetiva.

E no *Manifesto Comunista*, de 1848, Marx e Engels apontam como o desenvolvimento histórico é carregado de contradições, de situações em que o que era positividade em um momento, em outro se revela como negatividade. No caso das revoluções burguesas, um poder social que foi revolucionário em um momento, se converte em conservador. Uma teoria da revolução social emerge desta contradição entre as forças produtivas que a burguesia desenvolveu, e com isso revolucionou as bases políticas e sociais, e, agora como classe controladora das relações sociais de produção, interdita posteriores desenvolvimentos das mesmas forças produtivas – então, a classe trabalhadora. O proletariado, por ser a base material sobre a qual a riqueza social é produzida na sociedade burguesa, entra em contradição com as relações de propriedade que limitam suas possibilidades históricas de livre desenvolvimento. Suas possibilidades de autodesenvolvimento, enquanto trabalhadores, são limitadas ao desenvolvimento de sua *capacidade* de dispor de seu *trabalho* tal e qual a de um *instrumento* subordinado é utilizado por alguém, ou, como um apêndice das máquinas na progressiva divisão do trabalho. A objetivação do trabalhador se torna refém de um processo parcial, fragmentário, que só interessa aos detentores dos meios de produção na forma da propriedade privada.

Para a discussão que aqui nos interessa, Marx e Engels apontam essa contradição, entre outros exemplos, pelo fato de que

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram toda a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie. Ora, o preço do trabalho, como de toda mercadoria, é igual ao seu custo de produção. Portanto, à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários. Mais ainda, na mesma medida em que aumenta a maquinaria e a divisão do trabalho, sobe também a quantidade de trabalho, que pelo aumento de horas de trabalho, quer pelo aumento do trabalho exigido em um determinado tempo, quer pela aceleração das máquinas etc.. (...) Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia de acordo com a idade e o sexo. (MARX e ENGELS, [1848] 1997, p. 46)

Se o uso do termo capacidade de trabalho ou força de trabalho ainda não foi desenvolvido como categoria explícita no ano de 1848, em 1849, no *Trabalho Assalariado e Capital*, Marx já teria desenvolvido uma argumentação baseada nesta diferenciação da categoria trabalho. Engels, em posfácio, aponta a necessidade de utilizar força de trabalho para uma compreensão do trabalho dentro da explicação da mercadoria; isto é, a distinção (ou derivação) do trabalho em força de trabalho tem sentido e função enquanto compreensão/extensão de uma mercadoria que possui suas especificidades e por isso requer tal desenvolvimento; não o contrário, que seria o *trabalho* possuir, em si mesmo, a diferenciação em força de trabalho, por exemplo, em uma relação social independente do sentido de mercadoria; força de trabalho é um conceito que interdita o conceito de trabalho real e efetivo utilizado anteriormente por Marx na sua discussão sobre a alienação/estranhamento do trabalho na relação com o capital.

Marx, mediante este aprofundamento da caracterização do trabalho na apropriação capitalista de seu conteúdo, aponta que a troca entre a mercadoria *força de trabalho* e o *salário* se dá como troca entre *valores*, isto é, não é o trabalhador que entra na relação com o capital enquanto sua integralidade, mas algo que lhe é objetivado no processo de trabalho determinado pelo poder do capitalista. Assim, se o *trabalhador* não pertence à classe capitalista, sua *força de trabalho* se pertence.

O capital é a relação social que abstrai a matéria na medida em que esta se torne valor de troca, tal e qual a atividade criadora do operário é abstraída e se realiza somente como ampliação do trabalho, do capital. Diferente de uma relação em que o trabalho é imprescindível, tal como algumas posições marxianas sobre o *trabalho real e efetivo* nos *Cadernos de Paris*, aqui a análise se dá somente na relação de determinidade com o capital. Não consideramos que seja mera coincidência com a conjuntura de 1848 com a contra-revolução na Europa, mas sim uma posição teórico-metodológica que já definiu seu recorte de modo preciso; uma posição em que a *angulação* deixa de ser filosófica-antropológica para uma crítica à anatomia da sociedade civil. Marx já aponta a apropriação conceitual da teoria do valor ao dizer que um “[...] novo valor é criado pelo trabalho na relação trabalho assalariado e capital, em que os interesses são diametralmente opostos.” (MARX, [1849] 1977, p. 74).

Em uma síntese, Marx aponta que

o trabalho é simplificado na medida em que aumenta a divisão do trabalho. A habilidade particular do operário perde seu valor. Ele é transformado em uma força de produção simples e monótona, sem ter que utilizar com intensidade qualquer faculdade física e mental. Seu trabalho se torna acessível a todos. (...) Além disso, devemos lembrar que quanto mais simples e fácil de aprender o trabalho, menor será o custo de produção de um aprendizado e mais se abaixará o salário, pois ele é determinado como o preço de qualquer outra mercadoria, por seu custo de produção. (MARX, [1849] 1977, p. 79 et seq)

Em termos gerais, a denúncia de Marx nos *Cadernos de Paris* e nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* acerca da alienação e estranhamento não desapareceram da argumentação; ao contrário, ganham em uma precisão acerca de seu processo concreto, de sua efetivação no processo de trabalho. A base para a compreensão de *tempo de trabalho não-pago* pelo capitalista no assalariamento se torna dessa diferenciação: o salário não é a remuneração do conjunto do trabalho, mas a remuneração por uma fração paga da existência do trabalhador em função do processo de trabalho comandado pelo capital. Os traços mais amplos do trabalho saem da relação capital-trabalho na medida em que se coloca precisamente a relação entre força de trabalho e capital.

No *Discurso pronunciado na festa de aniversário do Peoples' Paper*, em 1856, Marx segue utilizando o termo *força* para compreender o *trabalho*, para compreender a contradição entre o avanço das forças industriais e o esgotamento dos trabalhadores na medida em que a *vida humana se reduz a uma força material bruta*³⁶.

No *primeiro esboço* de *O Capital*, que não foi publicado por Marx em vida, e, na primeira e recente edição brasileira, recebeu o nome de *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*, o uso do termo *força de trabalho* é posto de lado em detrimento do termo *capacidade de trabalho*. Mas, ao nosso ver, esse é o desenvolvimento categorial em que o uso de termos semelhantes dão consistência na análise.

No *Capítulo do Capital*, em que Marx desenvolve a transformação do dinheiro em capital, parte-se do pressuposto de que trabalho e capital existem

36 "Todos os nossos inventos e progressos parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, enquanto reduzem a vida humana ao nível de uma força material bruta. Este antagonismo entre a indústria moderna e a ciência, de um lado, e a miséria e a decadência de outro; este antagonismo entre as forças produtivas e as relações sociais da nossa época é um fato palpável, esmagador e incontrovertível." (MARX, [1856] 1977, p. 299; nosso grifo).

autonomamente entre si, e que são estranhos um ao outro e vice-versa. Assim, o valor de uso do trabalho para o capital “não existe realmente, mas só potencialmente, como capacidade” (MARX, [1857-8] 2011, p. 207) que se efetiva quando posto em movimento pelo capital. Diferente de um *trabalho produtivo* pensado em termos gerais dá lugar a expressão *trabalho objetivado* como substância comum das mercadorias; bem como aparece a expressão *trabalho como mera prestação de serviços* (MARX, [1857-8] 2011, p. 211).

No que entendemos como uma *desubjetivação* do trabalhador, Marx aponta que o *trabalho é o não-capital efetivo*, se rendendo a relação de troca simples entre *capital e trabalho*. A discussão aqui não está mais no campo da moral, de como que antropologicamente ocorre uma injustiça, mas sim de como uma relação econômica se estabelece e, sobretudo, como a explicação naturalizada da economia política tem que ser desenvolvida criticamente (MARX, [1857-8] 2011, p. 220). Ainda nesta seção entre *troca entre capital e trabalho*, Marx aponta que a separação da propriedade do trabalho é tanto trabalho não objetivado, existência puramente subjetiva em que toda riqueza objetiva está excluída e comparece como negatividade, quanto o trabalho não objetivado aparece como fonte viva do valor, como possibilidade universal do capital (MARX, [1857-8] 2011, p. 230). Ainda, como para o capital é absolutamente indiferente a determinabilidade do trabalho, isto é, aponta-se aqui para o *trabalho abstrato por excelência* (MARX, [1857-8] 2011, p. 230). Marx termina esta seção dos *Grundrisse* com a metáfora do trabalho como o fermento do capital, mediante “a incorporação do trabalho ao capital” o trabalho é o traço vivo do capital (MARX, [1857-8] 2011, p. 234).

Noutra seção, fundamental tanto no desenvolvimento do pensamento de Marx quanto na nossa interpretação, chamada *processo de trabalho e processo de valorização*, estão postos os elementos fundamentais da compreensão do trabalho como uma determinada forma histórica de atividade – no Livro I d’*O Capital* este é nome do capítulo 5, isto é, o processo de trabalho desde já é compreendido na determinidade contraditória com o processo de valorização. Já não se fala de trabalho em geral, como uma abstração de tempo e espaço em que o trabalho se realiza. Aqui, justificando nossa posição, se se falasse de professores trabalhando, não seria de professores em termos genéricos, mas de professores em uma determinada relação de trabalho no tempo e no espaço. Seguindo a terminologia

marxiana, consideramos a pertinência de que não seria o *trabalho docente*, mas a *capacidade de trabalho docente*.

Marx aponta que quando o capital se torna processo de produção, o trabalho aparece como seu conteúdo, isto é, na determinidade particular em que o trabalho é produtivo; é uma força produtiva não só da reprodução do capital, mas do seu aumento (MARX, [1857-8] 2011, p. 237). Marx mantém uma parte dos termos de sua análise, por exemplo, ao indicar que, ao contrário de sua força criativa estar a serviço dos trabalhadores, o trabalho se objetiva em um determinado *quantum* de trabalho em que cede sua força criativa ao poder estranho do capital, não somente em um deslocamento ou transposição daquele neste, mas como uma verdadeira transubstanciação do trabalho em capital (MARX, [1857-8] 2011, p. 240). Como o sentido do capital é sua autovalorização, sua conservação e multiplicação do valor como pressuposto, o trabalho passa a ser função deste processo, e não de suas possibilidades fora da relação com o capital. E a valorização do capital demanda um excedente, do contrário se realizaria somente a produção dos meios de subsistência do trabalhador e a reposição dos *trabalhos acumulados* adiantados pelo capital – as matérias-primas, os instrumentos, as edificações etc..

No último capítulo da tese retomaremos essa discussão para entender se as atividades não pagas da jornada de trabalho real do professores na rede estadual se resume a um problema de quantidades (horas trabalhadas em casa se tornarem quantidade de dinheiro no salário) ou se fundamenta em uma relação de *determinação qualitativa do trabalho docente pelo estado*.

Veremos que tal contradição entre *trabalho necessário* e *mais-trabalho* não é somente uma questão de perspectiva, por mais que a argumentação marxiana seja capaz de desenvolver um estilo de pensamento em que a contradição é explorada de vários lados, de vários ângulos, o que ao nosso ver permite que a crítica não se dê apenas no plano econômico do *processo de produção do capital*, mas alcance também as *representações que a economia política* faz no plano do conhecimento e utiliza para legitimar sobre o *processo de produção do capital*.

Marx aponta um conjunto de questões que será desenvolvido n'O *Capital* e que serão somente indicadas aqui: a proporção entre o trabalho necessário (que reproduz a *capacidade de trabalho*) e o trabalho excedente (que é apropriado pelo capital para ser realizado como *mais-valor*) é uma contradição, um conflito em que o

estranhamento se realiza; o estranhamento aparece como o desenvolvimento das condições objetivas do trabalho para o capital, pois para este não implica o desenvolvimento das forças subjetivas da produção (desenvolvimento do trabalhador), isto é, a tônica não recai sobre o ser objetivado, mas sobre o ser estranhado, alienado, venalizado – Marx ainda utiliza o termo estranhamento; o corpo objetivo da atividade entra em oposição com a capacidade do trabalho imediato, e esta oposição viabiliza o desenvolvimento das forças objetivas na medida em que aliena as forças subjetivas de um desenvolvimento autodeterminado (MARX, [1857-8] 2011, p. 705 *et seq*).

Cabe pensar, ainda no exercício de uma perspectiva, que, na relação capitalista, as necessidades de objetivação das forças sociais do trabalho contêm ou abarcam a necessidade do estranhamento dessas forças frente ao *trabalho vivo*. Isto é, como condições fundamentais do modo de produção burguês, se colocam a ausência da propriedade do trabalhador de um lado e de outro lado a propriedade do trabalho objetivado sobre o trabalho vivo. As bases históricas para esta desrealização das condições objetivas do trabalho vivo serão discutidas por Marx em um capítulo chamado *A assim chamada acumulação primitiva* na versão final destes esboços.

Mas, se os *Grundrisse* de 1857-8 são o *laboratório teórico e categorial* (Rosdolsky) de *O Capital* publicado em 1867, nessa década Marx ainda fará estudos sistematizados dos quais temos dois excertos em português. De acordo com o tradutor de um desses materiais preparatórios,

Dentro da divisão tradicional desse material, o *Manuscrito de 1861-1863* é chamado de o 'segundo esboço' de *O Capital*, sendo os *Grundrisse* o primeiro. O 'terceiro esboço' é constituído pelos manuscritos redigidos entre 1863 e 1865, contendo a primeira versão integral dos livros segundo e terceiro de *O Capital*, além de outra versão do livro primeiro, da qual restam apenas fragmentos, como o 'Capítulo sexto: Resultado do processo de produção imediato'. O 'quarto esboço' abrange todos os escritos posteriores a 1868, que também serviram de base para as edições feitas por Engels. (DEUS, 2010, p. 10-11)

O *Manuscrito de 1861-3* compreende, entre outros, um primeiro caderno (*O processo de produção do capital*) em que o *Processo de trabalho* e o *Processo de valorização* são desdobrados dos *Grundrisse* e recebem um capítulo de síntese chamado *Unidade do processo de trabalho e do processo de valorização* (*Processo de Produção Capitalista*), que será nosso objeto de discussão. Cabe registrar que

neste manuscrito Marx já desenvolve a distinção entre mais-valor absoluto e mais-valor relativo, inclusive discriminando a cooperação, divisão do trabalho e maquinaria. Mas isso será retomado n'O *Capital* e, na medida do possível, tomado como referência na nossa exposição.

Deste *Manuscrito de 1861-1863*, que trata já do processo de trabalho e do processo de valorização, reteremos somente os elementos que permitem pensar na questão inicial do desdobramento do trabalho em força de trabalho, posto que a discussão da valorização do capital parte especificamente de um *comprador capitalista da capacidade de trabalho*. No nosso estudo, nos deparamos com um *vendedor de capacidade de trabalho* e com um *comprador de força de trabalho*, mas este não pode ser imediatamente reduzido a um comprador *capitalista*, pois nossos estudos se deram na *escola pública*. Assim, buscam-se mais as determinações presentes no *processo de trabalho* do que no *processo de valorização*, por mais que se reconheça desde já que em Marx a análise que desdobra o trabalho em força de trabalho esteja articulada a uma relação mais global.

Marx parte de uma *capacidade de trabalho* que está dissociada de suas condições objetivas de efetivação. O possuidor da capacidade de trabalho não é possuidor das condições objetivas de sua realização. A condição de ser possuidor de capacidade de trabalho, neste caso, tem como pressuposto a pobreza absoluta com relação às condições ou suportes para tal efetivação (MARX, [1861-3] 2010, p. 50). Do lado do trabalhador, a questão que se coloca não é se quem compra sua força de trabalho é uma fábrica capitalista ou uma empresa pública.

O conceito de trabalho real é a “apropriação da natureza para a satisfação de necessidades ou a atividade por meio da qual o metabolismo entre homem e natureza é mediado” (MARX, [1861-3] 2010, p. 53) e aqui retomamos a ideia de que a própria subjetividade é uma dimensão da *natureza do mundo* – natureza esta que se transformou em ser social, em subjetividade. Assim, o trabalho real pode ser derivado no sentido de que o metabolismo entre o homem e a natureza pode ser posto como metabolismo entre o homem e o mundo em que o homem vive, como uma *segunda natureza*. O metabolismo, por exemplo, na satisfação de necessidades sociais entre os próprios homens, em que, de um lado, se coloca o homem como trabalhador, e, do outro, outro homem que carece da atividade de trabalho na satisfação de suas necessidades. Isso é fundamental para não limitar o

trabalho em Marx a uma análise da relação entre um sujeito-trabalhador e um objeto-materialidade, o que interditaria uma leitura da relação de trabalho que se estabelece entre um sujeito-trabalhador e um sujeito-objetividade – típica do trabalho docente, na sua inerente intersubjetividade entre professor e coletividade mediada pela instituição escolar.

A capacidade de trabalho, na medida em que existe apenas como aptidão na corporeidade do trabalhador, para se estar disponível na circulação como mercadoria a ser comprada, precisa de que a própria corporeidade do trabalhador se reproduza. Ainda mais, que a corporeidade do trabalhador seja capaz de realizar a determinidade específica de seu trabalho real e efetivo: se é um padeiro, que sua capacidade de trabalho seja capaz de produzir pães, ou, em um caso que não entra nos exemplos de Marx e é o nosso objeto, um professor que tem que conseguir realizar sua capacidade de trabalho na sua finalidade específica, no seu valor de uso como trabalho útil, que de forma simplificada e provisória chamaremos de uma atividade de ensino para satisfazer a carência de aprendizagem de uma coletividade de alunos em uma escola.

Assim, o consumo da capacidade de trabalho é a própria atividade de trabalho, mas não o consumo da integralidade da corporeidade e da subjetividade do trabalhador, posto que este não se vende para o comprador, mas vende somente a sua capacidade de trabalho. Marx aponta que o

Trabalho efetivo é a atividade segundo um fim para a produção de um valor de uso, para apropriação de uma matéria natural de uma maneira correspondente a necessidades determinadas. É indiferente, aqui, se nesta atividade se usa mais o músculo ou o nervo, assim como se a matéria natural é mais ou menos idealizada. (MARX, [1861-3] 2010, p. 68)

Assim, todo trabalho efetivo é um trabalho particular e o capital termina por abstrair essa determinidade do trabalho. Afinal, para o capital, o interesse na relação com o trabalho não é que a atividade vital do trabalhador se realize na sua plenitude, mas que, ao contrário, se realize na medida em que é algo que o capital pode se apoderar e utilizar para as suas finalidades.

Quando brincamos que a atividade de trabalho do professor é o *cuspe* e *giz*, a parte do *cuspe* é a mais visível enquanto corporeidade docente. As ideias que o cuspe viabilizou sob forma de fala são inexoravelmente ideias que a subjetividade docente transformou, mas, em quais condições e com quais intencionalidades, essa é uma questão posta como radicalidade para a condição docente.

Os fatores objetivos da efetivação da capacidade de trabalho (que lhe são alienados mediante a propriedade privada do capitalista sobre eles) se dividem no objeto ou material de trabalho, de um lado, e, de outro, nos meios de trabalho, que por sua vez se distinguem entre os instrumentos de trabalho e as condições objetivas que não estão contidas no interior da sua realização (MARX, [1861-3] 2010, p. 70).

O processo de trabalho é a passagem da capacidade de trabalho da forma de atividade à forma de um ser, de um produto. Assim, “a atividade enformadora consome o objeto e a si mesma; ela enforma e se materializa; consome a si mesma em sua forma subjetiva como atividade e consome o caráter objetivo do objeto, quer dizer, suprime a indiferença deste último quanto à finalidade do trabalho.” (MARX, [1861-3] 2010, p. 72). No caso do padeiro, a indiferença entre os materiais e meios de trabalho acerca de sua capacidade se dissolve no processo de produção do pão; a objetividade existente se transformou mediante a efetivação da capacidade de trabalho. No caso do professor, a objetividade é uma subjetividade carente de um processo de ensino, e ao final da efetivação de sua capacidade de trabalho essa subjetividade em que sua capacidade de trabalho se debruçou não é mais a mesma. Algum processo de ensino se deu, e agora não cabe discutir se a efetivação deste processo de ensino se realiza imediatamente em um processo de aprendizagem.

Marx, sobre um dos aportes conceituais do *negativo do trabalho alienado e/ou estranhado*, aponta que

O trabalho real, na medida em que cria valores de uso e é apropriação do elemento natural para as necessidades humanas, sejam essas necessidades da produção, seja do consumo individual, é condição geral do metabolismo entre a natureza e o homem e, como tal, condição natural da vida humana independente de todas as suas formas sociais determinadas e igualmente comum a todas elas. (...) O processo de trabalho ainda aparece segundo sua forma universal, portanto, em *nenhuma determinidade econômica* particular. Com isso, não está expressa qualquer *relação de produção histórica* (social) determinada, na qual os homens entram na produção de sua vida social, mas, antes, a forma universal e os elementos universais nos quais o trabalho deve igualmente se decompor em todos os modos de produção social a fim de atual como trabalho. (MARX, [1861-3] 2010, p. 77)

Já na seção *Processo de Valorização*, Marx aponta que a troca de dinheiro por capacidade de trabalho tem como finalidade a transformação do dinheiro trocado por capital, que por sua vez, se realiza como autovalorização, como valor que se valoriza. Assim, o processo de trabalho se torna processo de valorização mediante a produção de mercadorias, mas isso ainda não se constitui como base para o

capitalismo (MARX, [1861-3] 2010, p. 81 *et seq*). Afinal, a produção capitalista, porém, “não requer apenas que as mercadorias lançadas no processo sejam valorizadas (...) mas que os valores nelas lançados (...) se valorizem como valor” (MARX, [1861-3] 2010, p. 84) a fim de ir além de uma troca simples de mercadorias.

Marx desenvolve a relação das partes no processo de valorização na medida em que

o trabalho efetivo se relaciona com o material de trabalho e o meio de trabalho somente como pressuposto objetivo da inquietude criadora que é o próprio trabalho; de fato, somente como meios objetivos de realização do trabalho (...) No valor de troca, ao contrário (...) nesse trabalho, desapareceu sua própria qualidade (...) pois ele é reduzido a uma quantidade determinada de trabalho igual, geral, indiferenciado, social, abstrato. Pressupõe-se que era trabalho necessário, portanto, trabalho que resultou num valor de uso. (MARX, [1861-3] 2010, p. 85)

A determinidade material, a utilidade do trabalho, é apagada no processo de valorização. Daí uma das aberturas para a utilização do termo *capacidade de trabalho* em detrimento do termo *trabalho*, posto que os elementos que ampliam a relação qualitativa entre o trabalhador e a objetividade são restringidos a uma determinidade quantitativa: tempo de trabalho. O trabalho quando cria valor de troca, segundo Marx, “[...] é o trabalho real reduzido a uma forma social determinada; e nesta forma o tempo de trabalho é a única medida da grandeza de valor” (MARX, [1861-3] 2010, p. 92).

Na realização do trabalho necessário, durante o processo de trabalho, “[...] o trabalho passa continuamente da forma da inquietação e do movimento à forma objetiva” (MARX, [1861-3] 2010, p. 96). Mas, a medida mesma do trabalho escapa por ser uma relação mais ampla e com mais determinações do que a efetivação da capacidade de trabalho sob o comando do capital. Ainda, “a medida em que a capacidade de trabalho procede no processo de trabalho à sua exteriorização efetiva, ao trabalho, este se efetiva, aparece ele mesmo no produto como tempo de trabalho objetivado” (MARX, [1861-3] 2010, p. 97).

Noutra passagem, Marx já indica os fundamentos do *mais-valor* como decorrência de um *mais-trabalho* extraído pelo capital, pois este realiza um pagamento por um equivalente específico de capacidade de trabalho que pode se ampliar e se transformar em capital (MARX, [1861-3] 2010, p. 101), bem como o fato de que o valor de uso da capacidade de trabalho é ser a atividade criadora de valor de troca, se constituindo como algo contraditório, em que seu negativo acaba por ser

o desenvolvimento do que se lhe aparece como essência (MARX, [1861-3] 2010, p. 102).

Em uma síntese,

Se compararmos o processo de valorização com o processo de trabalho, então se mostra conclusivamente a diferença entre o trabalho real, na medida em que produz valor de uso, e a forma desse trabalho, na medida em que aparece como elemento do valor de troca, como a atividade criadora do valor de troca. (MARX, [1861-3] 2010, p. 104)

A *novidade* radical deste esboço de Marx, que será agora analisada, é a articulação de dois processos que aparecem como contrários no interior de um processo maior: *Unidade do processo de trabalho e do processo de valorização (processo de produção capitalista)*. Isto é, já não se trata mais do *processo de trabalho* em seus aspectos positivos ou negativos, enfim, contraditórios, de modo isolado. A possibilidade de uma leitura essencialista é interditada progressivamente em sua obra.

Marx, em uma passagem de sua tese de doutoramento em 1841, além de uma elegância própria da construção poética, diz algo que consideramos que seja pertinente quando estamos, de algum modo, reconhecendo uma *essência histórica* no desenvolvimento do pensamento do próprio Marx: “Mas o tempo é o fogo da essência que consome eternamente o fenômeno e lhe imprime o caráter de dependência e de inessencialidade.” (MARX, [1841] s/d.).

Do mesmo modo, o *processo de valorização* tampouco pode ser desenvolvido somente na sua especificidade. A *interdeterminação* entre ambos não é fortuita, mas uma síntese destas determinações, e, como síntese de múltiplas determinações, se torna mais e mais concreta na análise em termos da *produção capitalista*.

Marx inicia esta seção apontando que inicialmente o processo de produção do capital “[...] é processo de *trabalho* em geral, como tal, ele mostra os fatores gerais que pertencem a este processo como tal, sob as diversas formas de produção social” (MARX, [1861-3] 2010, p. 106) e toma tais expedientes sob seu controle.

Isto é, um processo de trabalho que não se realizava como capitalista é apropriado no interior do processo de produção do capital e passa a ser capitalista. Na perspectiva, o trabalho docente que se realiza na escola pública pode até não ser um trabalho que se realiza no interior da produção capitalista, mas, historicamente, isto não é uma barreira intransponível para que ali se instalem as

relações de produção do capital – ainda mais na medida em que alguns traços essenciais da capacidade de trabalho podem ser identificados.

Em uma passagem que revela que Marx já discutia este processo que foi exposto n’*Capítulo VI Inédito*, qual seja de *colonização das relações não capitalistas pelas relações capitalistas*, no interior do *processo de trabalho*, vemos que

O processo de produção real – o modo de produção determinado – o capital o encontra previamente e, no início, só o subsume *formalmente*, sem modificar qualquer coisa em sua determinidade tecnológica. Somente no curso de seu desenvolvimento o capital subsume o processo de trabalho a si não apenas formalmente, mas o transforma, reconfigura o modo de produção e, desse modo, cria para si o modo de produção que lhe é próprio. Porém, qualquer que seja sempre a sua figura modificada como processo de trabalho em geral, quer dizer, como processo de trabalho abstraído de sua determinidade histórica, essa figura sempre contém os momentos gerais do processo de trabalho em geral. (MARX, [1861-3] 2010, p. 106)

Na medida em que o processo de trabalho é a exteriorização da vida, da atividade própria do trabalhador, e, assim, de algum modo sua capacidade de trabalho será determinada por sua vontade, Marx aponta como que, para o capital, é imprescindível a supervisão do capitalista. Em uma definição de subsunção formal, Marx aponta como “o trabalho e o próprio trabalhador aparecem sob o controle do capital, sob ser comando” (MARX, [1861-3] 2010, p. 107).

Acerca da relação entre o capital e o trabalho, em termos do comando, Marx esclarece qualquer dúvida, pois

Na medida em que as *condições objetivas* do trabalho, material e meio de trabalho, servem imediatamente no processo de trabalho, elas são empregadas pelo trabalhador. Porém, *não é o trabalhador quem emprega o capital, é o capital quem emprega o trabalhador*. Essa posição específica que o valor em geral assume em face da capacidade de trabalho; que o trabalho passado, objetivado, assume frente ao trabalho vivo, presente; que as condições de trabalho assumem em face do próprio trabalho: essa posição constitui precisamente a natureza específica do capital. (MARX, [1861-3] 2010, p. 109)

Assim, o processo de produção capitalista *sob a base do capital* consiste em não produzir simplesmente *produtos*, mas produzir *mercadorias*, e, de modo indissociável, não produzir somente *mercadorias*, mas *conservar e aumentar o valor pressuposto* (MARX, [1861-3] 2010, p. 101).

No *Manuscrito de 1861-1863*, Marx segue com duas seções importantes para compreender em qual contexto suas reflexões sobre o *processo de trabalho* e a *capacidade de trabalho se realizam concretamente no capitalismo*, qual sejam a distinção entre o mais-valor absoluto e o mais-valor relativo, e, ainda, a cooperação,

divisão do trabalho e maquinaria. Essa discussão ficará somente indicada, posto que não nos deparamos diretamente com o *processo de trabalho* no interior do *processo de produção capitalista* ao entrarmos nas escolas públicas de Jaboticatubas para dialogar com os professores.

Dois anos antes da publicação da primeira edição de *O Capital*, em 1865, Marx dá um informe em uma reunião da Associação Internacional dos Trabalhadores. Tal informe se chama *Salário, Preço e Lucro*, e aqui Marx retoma e avança sob alguns pontos que permitem reconhecer como a própria atividade teórica de Marx possuía algo que é fundamental na ciência: uma autocrítica e a revisão permanente dos conhecimentos que se tornam pressupostos com o passar do tempo; seja para eliminar aquilo que era contingente e somente restar o necessário do material resultante do *método de pesquisa*, seja para viabilizar um *método de exposição* adequado aos desdobramentos teóricos e categoriais da pesquisa.

No *Salário, Preço e Lucro*, Marx retoma uma crítica de que o valor de uma mercadoria não é definido simplesmente pelas oscilações de oferta e procura no mercado, mas sua determinação de valor está na esfera da produção (MARX, [1865] 1977). Assim, já aponta que somente na aparência esse valor é plenamente relativo, isto é, se dá a compreender na relação com outras mercadorias (MARX, [1865] 1977, p. 351). Essa questão se constituirá em dos desenvolvimentos da categoria *mercadoria* na primeira publicação do livro I da sua crítica da economia política em 1867.

Outro exemplo de que Marx já tinha vários elementos desenvolvidos antes da referida publicação é que ele aponta que o valor do trigo e do ferro, por exemplo, podem ser reduzidos a uma terceira razão, a uma terceira coisa, no caso um exemplo geométrico com triângulos. Mas, na verdade,

Como os valores de troca das mercadorias não passam de funções sociais delas, e nada tem a ver com suas propriedades naturais, devemos antes de mais nada perguntar: qual a substância social comum a todas as mercadorias? É o trabalho. (...) E não simplesmente trabalho, mas trabalho social. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um produto, mas não uma mercadoria. (MARX, [1865] 1977, p. 351).

Assim Marx avança na compreensão de que o *trabalho social plasmado* pode ser medido em *tempo de trabalho*, como uma cristalização de um trabalho social e,

que, assim, as determinações dos valores das mercadorias se dão pelas quantidades relativas de trabalho nelas plasmado (MARX, [1865] 1977, p. 352-3).

As forças produtivas do trabalho dependem (1) das condições naturais do trabalho e (2) do aperfeiçoamento progressivo das forças sociais do trabalho, pois, quanto menor a força produtiva, maior tempo gasto – remetendo ao exemplo falso de que um trabalhador preguiçoso produziria uma mercadoria com maior valor pelo fato de ter gasto mais tempo de trabalho. Marx sumaria que “Os valores das mercadorias estão na razão direta do tempo de trabalho invertido em sua produção e na razão inversa das forças do trabalho empregado.” (MARX, [1865] 1977, p. 355).

Em um item chamado *Força de Trabalho*, Marx parte da pergunta de qual o valor específico do trabalho? Ao que responde que “O que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispôr dela.” (MARX, [1865] 1977, p. 358). Os termos da década de 1840, nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos* reaparecem mediante uma determinação específica e bem mais rica em termos de compreensão da materialidade da relação social em que o capital é *poder estranho* sobre o trabalho.

Acerca da produção das condições para que tal *poder estranho* se efetive, Marx indica que

A investigação deste problema seria uma investigação daquilo que os economistas chamam de ‘*acumulação prévia ou originária*’, mas que deveria chamar-se *expropriação originária*. E veremos que esta chamada *acumulação originária* não é senão uma série de processos históricos que resultaram na *decomposição da unidade originária* existente entre o homem trabalhador e seus instrumentos de trabalho. (MARX, [1865] 1977, p. 358)

Mas, quanto ao valor da *força de trabalho*, Marx retoma a proposição de que a quantidade de trabalho necessária na produção de uma mercadoria é o seu segredo revelado. Ainda, que “A força de trabalho de um homem consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva” e da sua prole/família, sendo possível considerar um “gasto médio” de força de trabalho que permite a reprodução dessa unidade (MARX, [1865] 1977, p. 359). Marx aponta que “Pedir uma *retribuição igual ou simplesmente uma retribuição justa*, na base do sistema do salariado, é o mesmo que pedir *liberdade* na base do sistema da escravatura.” (MARX, [1865] 1977, p. 359).

Na seção *Produção da Mais-Valia*, Marx coloca uma *perspectiva* entre a mais-valia (do lado do capital) e o sobre-produto (do lado do trabalhador). Assim, o valor

da força de trabalho se diferencia do uso da força de trabalho pelo capital, sendo aqui a gênese do sobre-trabalho que vai se traduzir tanto em mais-valia quanto em sobre-produto. Veja-se que

Este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista. (MARX, [1865] 1977, p. 361).

Na seção sobre o *Valor do Trabalho* a aparência de igualdade do valor do preço da força de trabalho é contraposta com a própria força de trabalho, promovendo uma aparência de que todo o trabalho é pago (MARX, [1865] 1977, p. 364). A crítica de Marx se dá quanto ao objeto, mas também quanto à apreensão do objeto mediante o campo da economia política. Os elementos da tensão entre *essência* e *aparência*, assim, são desenvolvidos mediante uma outra angulação filosófico-antropológica. O sobre-trabalho passa ser considerado não apenas como uma relação genérica de exploração, mas como uma forma determinada de *trabalho necessário não-remunerado*.

Este *informe de Marx* segue com diversos elementos que estarão dispostos no momento posterior, mas reteremos três elementos que ajudam na discussão específica da *força de trabalho* na determinação social de sua magnitude.

Primeiro, que o valor da *força de trabalho* tem um limite mínimo dado (elemento físico da vida do trabalhador em sua reprodução) e um limite máximo elástico (mas que tem que considerar o esgotamento do trabalhador no processo de trabalho), sendo que uma questão importante se refere ao padrão de vida tradicional de cada formação social específica (MARX, [1865] 1977, p. 373). O professor que já trabalhou em mais de um turno de trabalho entende bem como a *dobra* (extensão remunerada da jornada de trabalho) pode se multiplicar por dentro deste tempo, a saber, fazendo serviço de vários turnos em um turno só.

Segundo, que a limitação da jornada de trabalho depende da ação política geral da classe trabalhadora, de um lado, e, de outro, das legislações que são produzidas no âmbito do Estado (MARX, [1865] 1977, p. 375). A regulamentação da jornada de trabalho é uma luta de classes que assume a determinação quantitativa de 20, 24, 30 ... horas.

Terceiro, que a superabundância relativa de trabalho ordinário simplifica/deprecia o trabalho qualificado; a acumulação progressiva se relaciona

com a mudança na composição orgânica do capital (relação entre os meios da produção e a força de trabalho), sendo que o capital constante (condições objetivas) cresce mais do que o capital variável (condições subjetivas) (MARX, [1865] 1977, p. 376). Em uma mesma unidade de trabalho, com as mesmas materialidades, é possível que *trabalhos mais ordinários* se realizem com *trabalhos menos ordinários*.

Em 1867, Marx lança a primeira edição de *O Capital*, em todo este percurso, ao nosso ver, se condensa como uma radicalidade da denúncia social da desigualdade associada a uma compreensão também radical dos processos sociomateriais que asseguram a reprodução das relações de desigualdade. Não temos condição de desenvolver o conjunto de questões que seriam necessárias para uma compreensão mesmo que superficial deste texto, sendo assim, nos limitaremos a indicar algumas passagens em que a tensão entre *trabalho* e *força de trabalho* emerge de forma desenvolvida. Por exemplo, deixaremos a primeira parte, acerca da mercadoria, como uma das ausências. Cabe somente o comentário de que a mobilidade da força de trabalho no interior das relações de trabalho somente se torna possível quando a mobilidade das mercadorias no interior do mercado assume a plenitude em um dado momento histórico. Como vimos o geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves dizer em uma palestra, imagina se o Marx do século XIX tivesse visto o que é um *shopping center* do século XXI...

A segunda seção, referente à *transformação do dinheiro em capital*, foi desenvolvida em diversas passagens dos *Grundrisse* e do *Salário, Preço e Lucro*, entre outros textos. É composta de um capítulo, de mesmo nome da seção, com uma estrutura de três itens: primeiro, retoma a *fórmula geral do capital* apresentando o movimento histórico do capital na circulação, bem como a circulação simples de mercadorias; segundo, quanto às *contradições da fórmula geral*, realiza uma crítica ao raciocínio econômico limitado ao mercantil/circulação; e, ao final, apresenta um item chamado *a compra e a venda da força de trabalho*. Neste item,

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, [1867] 2013, p. 242)

Duas condições são imprescindíveis para que tal mercadoria seja utilizada na transformação do dinheiro em capital de modo contínuo, como uma reprodução da relação: primeiro, que a venda se realize por um período determinado de tempo, e,

segundo, que o vendedor da força de trabalho não tenha outras mercadorias disponíveis para a venda além da própria força de trabalho. Assim, é necessário que exista um vendedor de força de trabalho, um trabalhador, que seja livre e esteja disponível no mercado “[...] carecendo de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.” (MARX, [1867] 2013, p. 244). A relação que se estabelece entre quem trabalha e quem paga por este trabalho, em sua aparência, pode ser de igualdade, mas, em essência, é de subordinação (aqui pode se usar subalternidade também) daquele diante deste. Há que se pensar nos extremos à que o trabalho se submete diante deste *poder de comando* sobre sua objetivação. No que é capaz de colocar para fora de si, mediado pelo seu *cuspe*, no caso dos trabalhadores da *palavra*, e que passa a conformar a imagem que produz sobre si mesmo quando suas palavras ecoam em sua consciência.

Quanto ao valor desta mercadoria, Marx aponta que, como o de todas as outras mercadorias, ele “[...] é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e também, conseqüentemente, para a reprodução – deste artigo específico.” (MARX, [1867] 2013, p. 245). Ainda, tanto quanto os custos de formação (*inicial e continuada*, diga-se de passagem) necessária para que a força de trabalho possua habilidades específicas de acordo com a determinidade do processo de trabalho,

a sua força de trabalho só se atualiza por meio de sua exteriorização, só se aciona por meio do trabalho. Por meio de seu acionamento, o trabalho, gasta-se determinada quantidade de músculos, nervos, cérebro etc.. humanos que tem de ser reposta. Esse gasto aumentado implica uma renda aumentada. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele tem de poder repetir o mesmo processo amanhã, sob as mesmas condições no que diz respeito a sua saúde e força. (MARX, [1867] 2013, p. 245-6)

Marx aponta também que a alienação (venda) da força de trabalho e sua exteriorização (consumo) são momentos distintos. Mas, por outro lado, a simultaneidade existe na medida em o consumo da força de trabalho, isto é, o processo de trabalho, é a produção de mercadoria e de mais-valor (MARX, [1867] 2013, p. 250).

Na terceira seção, referente à *produção do mais valor absoluto*, o capítulo quinto, chamado *Processo de Trabalho e Processo de Valorização*, retoma a estrutura do *Manuscrito de 1861-1863* ao lidar com o entendimento de que o

processo capitalista de produção é a unidade dos dois processos citados. Parte de um conceito de *trabalho* no qual

é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (...) Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. (...) No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, [1867] 2013, p. 255-6)

O processo de trabalho pode ser decomposto em momentos simples que são “a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, [1867] 2013, p. 256). O objeto de trabalho é o que será separado de sua conexão imediata com a natureza que é preexistente, mas também àqueles que já sofreram uma modificação mediada pelo trabalho (MARX, [1867] 2013, p. 256). Os meios do trabalho são uma coisa ou complexo de coisas que se interpõe entre a atividade e o objeto, mas também as condições que não entram diretamente no processo de trabalho (MARX, [1867] 2013, p. 256-58).

Assim,

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto de trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e produto é um fio. (MARX, [1867] 2013, p. 258)

Em outra síntese,

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular de vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos a necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores, e pudemos nos limitar ao homem e seu trabalho, de um lado, e à natureza e suas matérias, de outro. (MARX, [1867] 2013, p. 261)

Mas, como processo de trabalho em que este é consumido pelo capital, de um lado se afigura que

O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. (...) Em segundo lugar (...) o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. (...) Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. (...) Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertenceu. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação de sua adega. (MARX, [1867] 2013, p. 262-3)

Estas três definições de trabalho são exemplos de como Marx desenvolve uma categoria (representação de um processo real) mediante sua contraditoriedade do real: o trabalho enquanto processo de trabalho em geral, o processo de trabalho enquanto relação entre trabalhadores, e, o processo de trabalho como processo de valorização.

A segunda seção deste capítulo, como desdobramento da primeira (processo de trabalho), é o *Processo de Valorização*. Como nos *Grundrisse* e no *Manuscrito de 1861-3*, para o capital, “[...] seu processo de produção tem de ser a unidade de processo de trabalho e o processo de formação de valor.” (MARX, [1867] 2013, p. 263). O processo de trabalho que se realiza sob a rubrica do processo de valorização é completamente diverso do processo de trabalho anteriormente tratado neste capítulo, pois

lá, tratava-se da atividade orientada à transformação do algodão em fio. Quanto mais o trabalho é orientado a este fim, tanto melhor é o fio, pressupondo-se inalteradas todas as demais circunstâncias. O trabalho do fiandeiro é especificamente distinto dos outros trabalhos produtivos, e a diferença se revela subjetivamente e objetivamente na finalidade particular do ato de fiar, em seu modo particular de operação, na natureza particular de seus meios de produção, no valor de uso particular de seu produto. Algodão e fuso servem como meio de subsistência do trabalho de fiação, mas com eles não se podem produzir canhões. Na medida em que o trabalho do fiandeiro cria valor, isto é, é fonte de valor, ele não difere em nada do trabalho do produtor de canhões (...) É apenas em razão dessa identidade que o plantio de algodão, a fabricação de fusos e a fiação podem integrar o mesmo valor total, o valor do fio, como partes que se diferenciam umas das outras apenas quantitativamente. Não se trata mais, aqui, da qualidade, do caráter e do conteúdo específicos do trabalho, mas apenas de sua quantidade. (MARX, [1867] 2013, p. 265-6)

Marx aponta o caso em que o valor de uma força de trabalho, ou o custo para sua reprodução, seja o equivalente a metade das mercadorias que podem ser produzidas durante o período de tempo de uma jornada de trabalho integral. (MARX, [1867] 2013, p. 270). Mas, aqui se estabelece uma troca entre equivalentes, na medida em que o capital pagou pela jornada de trabalho que reproduz a força de trabalho e consumiu a jornada de o valor de uso da força de trabalho na sua íntegra (MARX, [1867] 2013, p. 271).

Em uma distinção conceitual importante, Marx aponta que o *trabalho útil* é qualitativamente distinto dos outros, pois produz o valor de uso na sua especificidade, na sua determinidade qualitativa, ao passo que, ao contrário, o *trabalho objetivado* é quantitativamente distinto dos outros, pois produz o valor de troca na sua especificidade, que é exatamente ser uma determinidade quantitativa (MARX, [1867] 2013, p. 272). Aqui, na segunda determinação categorial de um mesmo processo de trabalho, é possível pensar em um *padrão médio de eficiência* que é resultado de uma *avaliação quantitativa e sistêmica* – com o perdão do trocadilho indicando *as provas do trabalho docente*.

Assim, para se pensar o *processo de produção*, é necessário tê-lo em conta

como unidade dos processos de trabalho e de formação de valor, é processo de produção de mercadorias; como unidade dos processos de trabalho e de valorização, ele é processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias (MARX, [1867] 2013, p. 274)

Outra distinção do trabalho é quanto a sua complexidade, posto que

O trabalho que é considerado mais complexo e elevado do que o trabalho social médio é a exteriorização de uma força de trabalho com custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por essa razão, tem um valor mais elevado do que a força simples de trabalho. Como o valor dessa força é mais elevado, ela também se exterioriza num trabalho mais elevado, trabalho que cria, no mesmo período de tempo, valores proporcionalmente mais altos do que aqueles criados pelo trabalho inferior. (MARX, [1867] 2013, p. 275)

A diferença entre trabalho *necessário*, particularmente útil, e o trabalho *abstrato*, social em geral, é desenvolvida tendo por base a referência ao trabalho produtivo enquanto resultado objetivo do trabalho em valores de uso (MARX, [1867] 2013, p. 278, 273).

O conceito de capital *constante*, como o valor que se reproduz, e do capital *variável*, como valor que se reproduz e se amplia, é fundamental para uma re colocação dos termos entre *processo de trabalho* e *processo de valorização*.

Estabelece-se uma perspectiva: no *processo de trabalho*, as condições *objetivas* são postas como *meios de produção* e as condições *subjetivas* como *força de trabalho*; no *processo de produção*, as condições *objetivas* são postas como *capital constante* e as condições *subjetivas* são postas como *capital variável*. (MARX, [1867] 2013. p. 242).

O mesmo *giz*, mediante a relação social especificamente contraditória, é meio de trabalho e capital constante. O mesmo *cuspe* é força de trabalho e capital variável. A mesma coisa, inclusive se é o caso de um sujeito tornado coisa, é o seu contrário e sua identidade.

Mais uma distinção da categoria trabalho é entre o *trabalho necessário*, cujo resultado é o *produto*, e, de outro lado, o *trabalho excedente*, cujo resultado é o *mais-produto*. (MARX, [1867] 2013, p. 292-3). Em uma síntese sobre o *mais-produto*, Marx aponta que

Chamamos de mais-produto (...) a parte do produto (...) em que se representa o mais-valor. Assim como a taxa de mais-valor é determinada por sua relação não com a soma total, mas com o componente variável do capital, também a grandeza do mais-produto é determinada por sua relação não com o resto do produto total, mas com a parte do produto em que está incorporado o trabalho necessário. Como a produção de mais-valor é o objetivo determinante da produção capitalista, o que mede o grau de riqueza não é a grandeza absoluta do produto, mas a grandeza relativa do mais-produto. A soma do trabalho necessário e do mais-trabalho, isto é, dos períodos em que o trabalhador produz o valor de reposição de sua força de trabalho e o mais-valor, constitui a grandeza absoluta de seu tempo de trabalho – a jornada de trabalho (MARX, [1867] 2013, p. 304)

A jornada de trabalho é uma grandeza variável, mas dentro de certos limites físicos e sociais (MARX, [1867] 2013. p. 306). Marx também aponta que o mais-trabalho era existente antes da sua relação com o capital (MARX, [1867] 2013, p. 309). No estudo da jornada de trabalho, Marx desenvolve seu argumento considerando a jornada de trabalho sem regulamentação, de um lado, e, de outro, a jornada regulamentada. Nesta, a jornada regulamentada, Marx diferencia um corte diacrônico com dois intervalos, entre os séculos XIV ao XVII e entre os anos de 1833 e 1864, ambos intervalos na Inglaterra. E, num corte sincrônico, as repercussões da jornada de trabalho fabril inglesa na relação com os outros países. (MARX, [1867] 2013, p. 309-374).

O capital variável, como expressão monetária do valor total de todas as forças de trabalho empregadas em um dado tempo e espaço, permite compreender a

massa de mais-valor, como a multiplicação entre um mais-valor individual e o número de trabalhadores. (MARX, [1867] 2013, p. 375).

Outra definição do conceito de capital é que este é tanto comando do trabalho, quanto coerção (MARX, [1867] 2013, p. 381). Tomando como referência as possibilidades de derivações do conceito, uma *força coercitiva que se realiza sobre o trabalho* pode ser considerada capital; no mínimo, a determinação capitalista de sua forma de ser.

A subordinação do trabalho ao capital, inicialmente, subordina o trabalho mediante as condições técnicas em que historicamente o mesmo se encontrava, não alterando imediatamente o modo de produção – em outro texto chamado de *subsunção formal*. Mas, do lado do processo de trabalho, o trabalho emprega os meios, ao passo que no processo de valorização, quem emprega o trabalho são os meios, sendo o trabalho aqui representado como um fermento (MARX, [1867] 2013, p. 382).

Desenvolvendo ainda mais a ideia de força de trabalho, Marx a diferencia em termos de *força produtiva do trabalho*, e

Por elevação da força produtiva do trabalho entendemos precisamente uma alteração no processo de trabalho por meio da qual o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria é reduzido, de modo que uma quantidade menor de trabalho é dotada de força para produzir uma quantidade maior de valor de uso (MARX, [1867] 2013, p. 385)

Nesse sentido, Marx aponta como o desenvolvimento das *forças produtivas do trabalho* é um processo que o modo de produção é revolucionado, e assim se abrem possibilidades para que se estabeleça um *trabalho excepcionalmente produtivo* (MARX, [1867] 2013. p. 389-390).

O desenvolvimento da força produtiva do trabalho no interior da produção capitalista visa encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo precisamente para prolongar a parte da jornada de trabalho durante a qual ele pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (MARX, [1867] 2013. p. 395-396).

Marx seguirá sua crítica da economia política discutindo o processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas, a partir da cooperação, da divisão do trabalho e manufatura, e, por fim, chegando na maquinaria e grande indústria. Bem como o processo de produção e de acumulação do capital tomado em suas determinações.

Se estas discussões da obra tornada referência de Marx são importantes, diversas outras obras também o são sem hierarquias. No entanto, estes são os limites em que nos movemos.

O que chamamos de *desenvolvimento categorial* não tem o sentido de produzir um arrazoadado de termos ou conceitos para serem utilizados como uma *aplicação* ou um *enquadramento* sobre o *trabalho docente*. Não é esse o sentido. O desenvolvimento de um modo de pensar sobre o *trabalho docente* importa mais do que seus resultados analíticos nos dois últimos capítulos da tese.

Ou, colhendo um fruto deste capítulo, melhor será dizer da *força de trabalho docente* do que do *trabalho docente*. Melhor do ponto de vista analítico, pior do ponto de vista da realidade do que é ser um professor em que a determinidade de sua objetivação se realiza como *força de trabalho docente*. Mas, este também é o caso da diversidade de trabalhos que existem na diversidade de territórios do que veio a se chamar RMBH quando são convertidos em *força de trabalho metropolitana*.

Capítulo 5 Territorialidade e trabalho docente em Jaboticatubas

Este capítulo apresenta algumas das características dos professores de *Ciências Humanas* de Jaboticatubas que participaram da pesquisa, mediante a condição de respondentes do questionário (ANEXO). Aqui se entende por *Professores de Humanas* os professores que lecionam as componentes curriculares, comumente chamadas de *disciplinas*, de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Sejam os professores que lecionam somente uma destas disciplinas, sejam professores que lecionam duas ou mais disciplinas.

É necessário um comentário metodológico: o questionário foi montado a partir da leitura de outros questionários sobre trabalho docente, sobretudo, a partir da pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil*, coordenado pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) Fae/UFMG (DUARTE et al, 2012). Entretanto, em uma demonstração de mais valentia do que astúcia ou noção de nossa parte, realizamos as entrevistas sem ter nos apropriado das referências teóricas e conceituais para uma análise capaz de dialogar com esta pesquisa e com outras pesquisas sobre o *trabalho docente* que fazem parte do *campo de pesquisas sobre o trabalho docente*. Este é um dos fatores que faz com que este capítulo tenha uma desproporção entre uma parte muito descritiva se comparada a uma parte pouco analítica. Ao mesmo tempo, optamos por manter a exposição dos resultados ao consideramos que os dados podem ser úteis para outras pesquisas.

É um pouco um levantamento do terreno, uma *topografia*, da seção empírica da pesquisa que se relacionou diretamente com os professores de *Humanas* de Jaboticatubas. Como estratégia, ou percurso, de análise, parte-se dos dados produzidos na escala mais ampla dos *professores de Jaboticatubas*. A seguir, desagregá-os enquanto *professores da Sede* (escolas da Sede de Jaboticatubas) e *professores dos Distritos* (Almeida e Serra do Cipó). Por fim, mediante uma nova desagregação destes dois grupos, expõem elementos dos *professores das escolas*, sendo estas escolas tomadas como unidades de análise isoladas.

Como são *momentos* que possuem reciprocidades fundamentais na construção do argumento, e não *fragmentos* de um desenvolvimento linear ou mecanicista, a própria forma como o conteúdo é desenvolvido forma/transforma tal

conteúdo. Entre a parte (*cada escola*) e o todo (*as escolas*) não existe uma distância a ser percorrida pela simplicidade de uma operação de adição/somatória; ao contrário, existem mediações que precisam ser desenvolvidas nas suas especificidades, nos seus elementos contraditórios que ora se reconhecem somente isolados, ora somente como *função* do todo.

Em um silogismo *provisório*: os dados globais são a universalidade, os dados Sede/Distrito a particularidade, e, cada escola especificamente a singularidade. No quadro abaixo é exposta esta lógica das coisas:

Silogismo do movimento do método de exposição dos questionários.						
singularidades				particularidades		universalidade
EECAV	EELMA	EEEGF	EEFJ	Sede	Distrito	Global
A	B	C	D	E	F	G

Tabela 03: Silogismo do movimento do método de exposição dos questionários.

Os dados das colunas A (escola EECAV) e B (escola EELMA) são agrupados na coluna E (Sede), distinguidos por, no primeiro momento, apresentarem um maior grau de urbanização, dado que estão localizadas na sede do município de Jaboticatubas, onde se concentram a maior disponibilidade de equipamentos públicos e, sobretudo, onde está localizada a administração central do município. A lógica geográfica é de que o urbano se compreende mediante a concentração/centralização das disponibilidades dos recursos.

Por outro lado, os dados das colunas C (escola EEEGF) e D (escola EEFJ) são agrupados na coluna F (Distrito), distinguidos por, inicialmente, apresentarem um menor grau de urbanização, dado que estão localizadas em áreas de sede de distrito. Este agrupamento associa a ruralidade dos distritos à menor urbanização da sede do município, tendo como perspectiva uma lógica que decorre da discussão feita no primeiro capítulo – em que quanto mais distante da centralidade locacional (geográfica em sentido estreito) do estado, menos urbano e mais rural se é.

A coluna G seria um olhar mais distante das outras duas determinações. Só que uma distância que se produz por uma verticalidade.

O sentido deste agrupamento é aproximar o trabalho docente (enquanto práxis educativa e força de trabalho docente) das determinações entre elementos pedagógicos da escola pública/estatal, de um lado, e, de outro, a

localização/distribuição geográfica (urbano aproximado da Sede e rural aproximado dos Distritos). O diálogo aqui é feito com a lógica do planejamento urbano se realizando como mediação fundamental do planejamento metropolitano. Isto é, deliberadamente, aplica-se uma lógica da produção do espaço na compreensão da reprodução da escola.

Este é um modo dualista de pensar, que elimina a contradição ao segmentar a totalidade. Nos capítulos anteriores o esforço foi de compreender, por exemplo, as questões agrária e urbana como momentos contraditórios de uma unidade que é a metropolização. Ao mesmo tempo, compreender o trabalho docente como simples dicotomia entre a práxis educativa e a força de trabalho docente não é suficiente.

5.1 Traços gerais dos professores

À exceção da EECAV, com predominância feminina entre o corpo docente, as escolas mantêm uma relativa paridade entre homens e mulheres (*questão 01*).

Com relação à auto-declaração de raça (*questão 02*), em termos gerais, se percebe uma distribuição entre as cores/raças respondidas pelos professores. Entretanto, pode-se destacar, quanto às escolas da Sede, uma diferença entre a maior presença de professores que se declaram pretos na EELMA e a maior presença daqueles que se declaram brancos e indígenas.

Nas escolas da Sede encontram-se professores que possuem uma maior distribuição de idade no gradiente etário - inclusive, com professores que já possuem uma aposentadoria docente exterior à rede estadual. As médias de tempo de trabalho em geral nas escolas dos Distritos (15 anos e 10 meses) são menores do que nas escolas da Sede (23 anos e 10 meses) (*questão 23*). Nas escolas dos Distritos, os professores se localizam na faixa etária entre os 25 e 45 anos de idade.

Quanto ao estado civil (*questão 04*), a maioria dos professores está distribuída entre os itens casados e solteiros, entretanto não distinguimos a reprodução familiar que vai além desse aspecto.

06. Qual maior nível de escolaridade? 06.1. Fundamental Incompleto; 06.2. Fundamental Completo; 06.3. Médio Incompleto; 06.4. Médio Completo; 06.5. Graduação Incompleta, no curso [...]; 06.6. Graduação Completa, no curso [...]; 06.7. Pós-Graduação Incompleta, no curso [...]; 06.8. Pós-Graduação Completa, no curso [...]; 06.9. Outro [...]; 06.88. Não sabe; 06.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
06.6	05	71	03	43	05	71	01	25	08	57	06	55	14	56
06.7	-	-	01	14	-	-	01	25	01	07	01	09	02	08
06.8	02	28	03	43	02	28	02	50	05	36	04	36	09	36
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Semelhante quadro se apresenta quanto ao maior nível de escolaridade (*questão 06*), sendo que, se os 25 professores possuem graduação completa, 09 já possuem pós-graduação completa e 02 pós-graduação incompleta. Quanto aos cursos de graduação, são 10 formados em História (02 com pós-graduação em História Moderna), 09 formados em Geografia (sendo 03 com pós-graduação em meio ambiente, 01 em métodos de aprendizagem, 01 em mídias e 02 em cartografia/geoprocessamento), 02 em Pedagogia, 01 em Ciências Humanas/Bacharelado, 01 em Direito, 01 em Fonoaudiologia (com pós-graduação em Fonoaudiologia) e 01 graduado em Turismo – ambos lecionam disciplinas específicas do Ensino Médio (Filosofia e Sociologia).

Os professores das escolas da Sede (12 anos e 03 meses) concluíram o nível mais alto de escolaridade (*questão 07*) a mais tempo do que os professores do Distrito (07 anos e 03 meses). Entretanto, os professores da EECAV e da EEEGF possuem, aproximadamente, a mesma média de tempo da última formação escolar. Não perguntamos sobre a presença de mais de uma titulação no caso de um mesmo professor, que, por exemplo, tem implicações salariais pela titulação na rede estadual. Tampouco se os professores reconhecem uma diferença decorrente da formação inicial e continuada.

Em uma memória dos professores quanto à sua experiência discente na escola básica com relação à temática do rural (*questão 08*), quase metade (48%) a considera ausente e cerca de um quarto (28%) a considera insignificante ou pouco significativa.

08. Quando foi aluno(a) de escola básica, a temática do rural esteve presente de modo: 08.1. Ausente; 08.2. Insignificante; 08.3. Pouco significativa; 08.4. Significativa; 08.5. Muito significativa; 08.88. Não sabe; 08.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
08.1	03	43	05	71	02	28	02	50	08	57	04	36	12	48
08.2	01	14	-	-	01	14	-	-	01	07	01	09	02	08
08.3	02	28	-	-	01	14	02	50	02	14	03	27	05	20
08.4	01	14	02	28	-	-	-	-	03	21	-	-	03	12
08.5	-	-	-	-	03	43	-	-	-	-	03	27	03	12
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Em uma memória dos professores quanto à sua experiência discente na escola básica com relação à temática do rural (*questão 08*), quase metade (48%) a considera ausente e cerca de um quarto (28%) a considera insignificante ou pouco significativa. Se considerarmos que, tanto na Sede quanto nos Distritos, a maioria dos professores tem origem familiar rural (*questão 15*), a temática do rural esteve ausente na formação de sujeitos que, em algum momento da vida anterior à condição docente, vivenciaram experiências de territorialidades rurais – no mínimo, a partir da família ou no caso de infância/adolescência/EJA vivida no campo.

Neste sentido, a ruptura entre a territorialidade da escola e a territorialidade da comunidade dos alunos do campo não é algo inédito na trajetória dos professores.

Já na escolarização posterior à escola básica (*questão 09*), no ensino superior (posto que não identificamos magistério e normal, mas tem professores que não se formaram em licenciaturas), a temática do rural esteve presente de um modo mais distribuído. Os professores que consideraram a temática rural ausente na sua formação, de 48% na escola básica caem para 28% no ensino superior; sendo esta proporção redistribuída em direção de presenças mais significativas nos outros itens.

Com relação ao conhecimento do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo) (*questão 64*), iniciado em 2013, as respostas indicam um desconhecimento desta iniciativa que consideramos ser um exemplo importante de adequação do material didático ao trabalho rural agrícola e não agrícola, ou, melhor dizendo, do trabalho no campo. Entretanto, alguns professores das escolas da Sede e dos Distritos apontam que conhecem, mas não utilizam. A incorporação dos materiais do PNLD-Campo pelas escolas públicas é identificada aqui como uma

necessidade para que os diálogos entre o mundo do trabalho no campo e a leitura de mundo do trabalho docente ganhem desenvoltura.

Outro dado importante se refere à compreensão da urbanização da parte dos professores. Quando perguntados se o território do entorno da escola está se urbanizando (*questão 65*), a totalidade dos professores entende que este processo está em andamento. Seja nas escolas da Sede, localizadas em áreas urbanas centrais consolidadas, seja em escolas dos Distritos, localizadas em áreas em que está presente a política pública de produção do espaço (Plano Diretor etc.) e em que a produção do espaço como política econômica (expansão de capitais imobiliários e empresas hoteleiras etc.) há um consenso de que *alguma urbanização* está se realizando.

65. Na sua opinião, o território do entorno da escola está se urbanizando? 65.1. Não; 65.2. Sim; 65.88. Não sabe; 65.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
65.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
65.2	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à influência da urbanização da RMBH nas atividades dos professores (*questão 66*), a maior parte das respostas é positiva (dos 84%, 64% considera significativa e 20% muito significativa). Entretanto, a *urbanização metropolitana* é mais sentida pelos professores das escolas dos Distritos, sendo que 55% considera tal influência significativa e 36% muito significativa. Nas escolas da Sede, as respostas já são mais distribuídas no sentido de que tal influência não seja tão intensa quando comparada com as escolas dos Distritos: tanto na EECAV quanto na EELMA, 71% das respostas dos professores consideram que tal influência se realize, entretanto, na EECAV o restante das respostas se orienta pela negatividade, ao passo que na EELMA, indicam uma alta positividade.

66. Você considera que, nas suas atividades de professor, existe influência da urbanização da Região Metropolitana de Belo Horizonte? 66.1. Não; 66.2. Insignificante; 66.3. Pouco significativa; 66.4. Significativa; 66.5. Muito significativa; 66.88. Não sabe; 66.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
66.1	01	14	01	14	-	-	01	25	02	14	01	09	03	12
66.2	01	14	-	-	-	-	-	-	01	07	-	-	01	04
66.4	05	71	05	71	04	57	02	50	10	64	06	55	16	64
66.5	-	-	01	14	03	43	01	25	01	07	04	36	05	20
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Nas escolas da Sede, a urbanização do entorno se realiza com elementos aparentemente mais relacionados com o próprio município de Jaboticatubas, ao passo que nas escolas dos Distritos, seja pela parada rodoviário da MG-010 e condomínios em Almeida, seja pelo turismo em Serra do Cipó, a escala de entendimento não se realiza tomando como determinantes os elementos próximos à territorialidade em que a escola está inserida.

5.2 Mobilidade dos professores e territorialidades

Nesta seção, alguns traços da mobilidade dos professores são apontados mediante um recorte temporal. No primeiro momento se apontam elementos que remetem ao passado, a um tempo que possui uma duração que é alargada pela trajetória até *chegar aqui na atualidade*. A questão de ser originário de uma zona rural ou urbana é posta como uma territorialidade ativa pela memória de um tempo mais largo ou mais curto - sobretudo da origem familiar. No segundo momento se apontam elementos permitem identificar alguns traços da mobilidade dos professores nos seus tempos do trabalho docente, enquanto uma *força de trabalho*, que se desloca do território de moradia, da casa, para o território da escola, do trabalho. Por fim, realizam-se alguns apontamentos da relação entre a distância entre o local de residência dos alunos e a escola.

5.2.1 A mobilidade na origem dos professores

Em geral, os professores têm uma origem rural. Somente na escola central da Sede (EECAV), empatando com a origem rural, percebe-se uma origem urbana maior dos professores. Nesta escola, professores que, quanto à origem, possuem

espacialidades diferentes (não necessariamente desiguais, hierarquizáveis), se encontram em uma mesma espacialidade quando ali trabalham.

A média de tempo de residência na atual moradia é de 20 anos, sem variação significativa entre Sede e Distritos. A diferença se dá nos Distritos, em que os professores residem a 24 anos em Almeida e a 15 anos em Serra do Cipó.

Quando perguntados sobre deslocamentos entre campo e cidade, entre rural e urbano, nas suas histórias singulares, quase metade dos professores (40%) responderam negativamente, mantendo uma continuidade quanto a essa diferença espacial. Estes professores mantêm elementos da origem familiar que podem ser traduzidos nos termos de uma ruralidade ou de uma urbanidade – ambos entendidos como manifestações de traços que se referem, respectivamente, ao espaço rural ou espaço urbano. Não fizeram parte, por exemplo, dos processos migratórios em que uma espacialidade cessou para que outra fosse produzida.

Usando a ideia de territorialidade, a partir de Haesbaert (2007) ao apontar que esta é uma manifestação do território, pode se dizer que se a origem familiar se deu em um território urbano, os professores que não fizeram os trânsitos para os territórios rurais, mantêm uma territorialidade urbana. Esta territorialidade se realiza como dimensões que articulam elementos culturais/simbólicos, políticos e econômicos, entretanto, mediante uma multiplicidade de relações possíveis entre estas dimensões (HAESBAERT, 2004). Como não temos o dado se ocorre uma permanência material dos professores nestes territórios da família na atualidade, somente podemos indicar que uma territorialidade imaterial foi apontada, nos termos de uma identidade simbólica com o que foi vivido em algum momento, e talvez ainda o seja.

A mobilidade da sua vida, tomada neste sentido ampliado, em geral, não necessariamente se confunde com outros processos de mobilidade que se apresentem em termos de força de trabalho, inclusive no território da municipalidade de Jaboticatubas e adjacências.

O outro grupo de professores já apresenta a migração presente em suas vidas, sobretudo nas escolas da Sede, em que para metade deles a vida no campo se tornou vida na cidade. Suas relações materiais com o território do campo se transformaram em relações com o território da cidade. Se tornaram uma territorialidade urbana, pelo menos no primeiro momento.

Já na escola de Almeida, a maior parte dos professores realizou tanto a migração do campo para a cidade quanto da cidade para o campo, isto é, fizeram o vetor urbano-rural nos dois sentidos. Estes professores, desde seu nascimento se confundido com sua origem familiar, até a atual residência, realizaram um movimento pendular, de ida e volta. A mobilidade entre o urbano e o rural, e vice-versa, é algo característico de suas vidas como algo que, pelo menos simbolicamente, pode se dizer múltiplo. E o reconhecimento do urbano e do rural, em suas negatividades e positivities (do ponto de vista dos sujeitos), é uma possibilidade mais aberta. Os termos de uma multiterritorialidade podem ser postos enquanto permanências de territorialidades rurais e urbanas, em que ora uma foi a determinante, ora a outra.

A escola do Distrito de Serra do Cipó tem um grupo que se distingue das outras escolas, pois metade realizou migração da cidade para o campo. O campo é uma escolha que foi feita em detrimento da cidade, com traços mais de uma liberdade do que de uma necessidade, ao contrario da escola central da Sede.

Quanto aos professores que saíram do campo para a cidade, os motivos são as ausências de condições e possibilidades de se *desenvolver* profissionalmente e socialmente. A fala de *uma condição de vida melhor* destaca o entendimento do campo como uma precariedade de infraestruturas. Os professores que saem da cidade para o campo indicam o contrário. A fala de *uma qualidade de vida melhor* é indicativa de um entendimento do urbano como negatividade não pela ausência de condições de vida, de infraestruturas. Tomando por este critério de condições de vida e infraestruturas, o campo e a cidade possuem territorialidades desiguais. Porque estas desigualdades se efetivam nos territórios de um de outro. Se urbano e rural carregam negatividades, estas são bem distintas. Ao mesmo tempo, o urbano e o rural carregam positivities que tampouco se assemelham. As possibilidades de que os traços positivos do campo e da cidade se realizem como uma *territorialidade diferencial* - em que manifestações do território de um não sejam necessariamente a ausência das manifestações do território do outro, e vice-versa - está interdita. Não há uma perspectiva diferencial possível. Mas, sim, duas perspectivas que se unem em uma relação desigual.

Isso é um dos fundamentos da apropriação dos elementos constitutivos de cada um pelo trabalho docente, mas não o único. Esta *história territorial* dos

professores implica no elemento subjetivo de produzir conhecimentos sobre as comunidades localizadas na zona rural. Uns professores se reconhecem como quem já foi morador da zona rural, não é mais, e, de algum modo, isso vai se expressar na atualidade de professor que convive com alunos que vem da zona rural. Outros continuam sendo e, nesse sentido, vêm *juntos* com estes alunos. Há ainda os que se tornaram moradores da zona rural. Em termos epistemológicos, dizer do *conhecimento destes professores de Humanas de Jaboticatubas* é falar de algo que se realiza como um campo (no sentido bourdiano) de relações que afirmam e negam a diversidade de urbanidades e ruralidades no município.

O processo que desubjetiva o professor em termos de força de trabalho não é absoluto e nem elimina totalmente o fato de que a origem de algumas escolhas pedagógicas são implicadas pela história de vida do professor. Entretanto, pode haver a convergência, na forma de uma perspectiva, do ponto de vista do professor, em que a lógica de buscar o urbano se deu como paradigma para sua vida, e do ponto de vista da reprodução tradicional da escola como elemento do desenvolvimento associado à urbanização.

Se ocorrer uma perspectiva de entendimento destas territorialidades múltiplas (não necessariamente desiguais), mas no viés do planejamento metropolitano de compreender o mundo como função da urbanização, pode parecer ao professor que é uma escolha sua um ponto de vista urbanizante do que deve ser seu território. Inclusive, de entendimento de que a mudança de território do rural para o urbano, que ele viveu como produção de uma territorialidade positiva, também é posta como um horizonte necessário para os alunos da zona rural.

5.2.2 A mobilidade na atualidade dos professores

A mobilidade campo-cidade está presente no cotidiano dos professores fora dos seus tempos de trabalho, mas é mais frequente nos professores dos Distritos. Os professores da Sede identificam seu local de residência como parte do urbano. A territorialidade dos professores da Sede é urbana, ao passo que nos Distritos, quanto ao tempo-livre, essa territorialidade é mais diferencial e menos homogênea ao se repartir entre urbano e rural. Os motivos dos deslocamentos campo-cidade por fora do trabalho docente se repartem entre família, outros trabalhos, passeio,

residência e saúde. A frequência é *inversamente proporcional* à participação. Isto é, quando considerados os professores que cada vez mais realizam estes trânsitos, percebe-se que seu número diminui cada vez menos.

A associatividade dos professores da Sede não mantém relação com a zona rural, ao passo que nas escolas dos Distritos, a associatividade se refere ao rural. Uma territorialidade acaba por ter na outra o seu *simétrico oposto*.

Enquanto mobilidade do trabalho docente, os deslocamentos campo-cidade nas escolas da Sede são insignificantes – em termos numéricos. Apenas 1 professor em 14 considera que realiza esta mudança de territorialidade. Este professor mudou-se de BH para Jaboticatubas (após sua aposentadoria docente na rede particular), considera que sua residência está localizada na *zona rural* e que a escola mais central da Sede está localizada em uma *área de contato entre zona urbana e zona rural*. Na escola que poderia ser considerada aquela que mais se distingue pelos elementos urbanos (que se realizam na cidade de Jaboticatubas), este professor, que vivenciou outro urbano em sua trajetória de vida (o da cidade de Belo Horizonte), diferencia-se do entendimento unânime dos outros professores sobre a escola estar localizada na *zona urbana*.

Já no caso dos dois professores da escola de Serra do Cipó que responderam que realizam este deslocamento, ambos residindo na *zona rural*, um considera que a escola está localizada na *zona urbana* e outro considera que está localizada na *área de contato entre zona urbana e zona rural*. Os dois professores gastam mais de uma hora no deslocamento entre moradia e trabalho, realizando combinações do meio de transporte: indo desde a pé e de carona até de transporte público pago ou gratuito. Os outros dois professores da EEFJ que não consideram realizar este deslocamento campo-cidade entre residência e escola consideram que a escola de Serra do Cipó está localizada na zona urbana. Entretanto, um respondeu que reside na *zona urbana* e outro na *área de contato*. Novamente, a perspectiva que chamamos de *simétrico oposto* se coloca entre a EECav e a EEFJ, pois nesta, que é a escola que teria mais elementos para ser considerada *zona rural*, os professores não têm este entendimento absoluto.

Os entendimentos subjetivos do que seja o urbano e do que seja o rural também se dão mediante interescalaridades que foram postas em movimento na vida do sujeito. A territorialidade, com uma manifestação da relação do sujeito com o

território, se realiza como algo que não pode ser derivado como reflexo ou mera correspondência.

Para os professores da Sede, a territorialidade da moradia é a mesma territorialidade do trabalho. Existe uma unidade entre territorialidade do bairro ou comunidade e territorialidade do trabalho, em territórios que não são os mesmos, quando tomados individualmente – posto que os professores da Sede também consomem tempos nos seus deslocamentos intraurbanos que revelam uma relação que não é de vizinhança com entre moradia e escola, por mais que esta exista (tem professor que gasta 5 minutos, tem professor que gasta 50 minutos). No caso dos professores dos Distritos, na mesma territorialidade rural, o consumo do tempo de deslocamento aumenta ainda mais.

Nesse sentido, tanto na Sede quanto nos Distritos, enquanto possibilidade posta que não necessariamente se efetiva (ou pelo menos não podemos afirmá-la), existe uma proximidade entre trabalho e comunidade que não se coloca aqui como distância física (abstrata, quantitativa, metros, quilômetros etc.), por mais que exista. Mas como uma relação social de afinidades que podem emergir destas materialidades.

Uma compreensão não dicotômica de campo e cidade na metrópole se desdobra deste tipo de mediações quando postas em relação de diferença. O território das escolas é uma territorialidade que pode se realizar como diferencial, no sentido de uma coexistência do diverso sem que um determine o outro, ou como desigual, havendo a determinação de um pelo outro.

Com relação tempo de trabalho em geral (*questão 23*), os professores da Sede trabalham, em média, há 23 anos e 10 meses, ao passo que os do Distrito, há 15 anos e 10 meses. Lembrando que a faixa etária dos professores das escolas dos Distritos é mais compacta (entre 25 e 45 anos), ao passo faixa etária dos professores da Sede é mais distribuída (18 e mais de 66 anos).

Com relação ao tempo de trabalho com educação (*questão 24*), as respostas dos professores da Sede e dos Distritos se assemelham (pouco mais de uma década de docência). Entretanto, professores em início de carreira são encontrados em maior quantidade nas escolas da Sede do que nas escolas dos Distritos.

Na sua maior parte, o tempo de trabalho em educação (*questão 25*) se deu na escola pública tanto para os professores da Sede quanto do Distrito. Entretanto, tal

tempo de escola pública se faz mediante uma mobilidade entre as unidades escolares (*questão 26*); aproximadamente um terço do tempo de trabalho na escola pública se deu em outra escola.

No caso das escolas da Sede, entre a escola mais central (EECAV) e a escola mais distante (EEEGF), existe uma maior rotatividade docente (*questão 26*) na escola mais central. Os professores da escola central, comparando-se com a outra escola da Sede, mas também com as escolas dos Distritos, se fixam menos na unidade escolar.

Quando perguntados se já trabalharam em escolas e/ou com turmas localizadas na zona rural (*questão 27*), nas escolas da Sede, 01 professor da EECAV trabalhou 06 meses e 01 professor da EELMA trabalhou 02 anos. Já nas escolas dos Distritos, na EEEGF, 03 professores já trabalharam em média 03 anos, e, na EEFJ, uma professora trabalhou 02 anos e outra 20 anos.

Quando entramos na escola, na conversa com os diretores para a autorização e explicação da pesquisa, recebemos a informação de que, formalmente, não haviam turmas multisseriadas em nenhuma das escolas. Inclusive nos foi sugerida a ida em algumas escolas municipais, nas comunidades rurais, se tal fosse a questão de pesquisa. Entretanto, optamos por manter esta questão a fim de deixar margem de interpretação da parte dos professores sobre as suas turmas. Nas escolas da Sede, a ausência de turmas multisseriadas foi uníssona, por mais que houvessem turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro lado, nas escolas dos Distritos, um professor de cada escola respondeu que trabalhava com turmas multisseriadas na escola e, ao que pedimos que explicasse como eram as turmas, ambos responderam que eram turmas de EJA. Estes professores compreendem que a turma multisseriada e a turma de EJA equivalem. Assim, elementos típicos da escolarização do campo, mesmo quando traduzidos para a organização do trabalho pedagógico em escolas que seriam da cidade, são encontrados.

Entretanto, nenhum professor respondeu que trabalhava com turmas multisseriadas em outras escolas (*questão 36*).

5.2.3 A distância entre a escola e as comunidades

Com relação à distância entre a moradia da maioria dos alunos e a escola influenciar nas atividades de professor, um terço (36%) dos professores considera

ser inexistente ou pouco significativa, quase metade considera que tal influência é significativa (48%) e um porção menor considera que é muito significativa (16%).

54. Você considera que a distância entre a moradia da maioria dos seus alunos e a escola tem influência nas suas atividades de professor(a)? 54.1. Não; 54.2. Insignificante; 54.3. Pouco significativa; 54.4. Significativa; 54.5. Muito significativa; 54.88. Não sabe; 54.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
54.1	03	43	02	28	01	14	01	25	05	36	02	18	07	28
54.3	-	-	01	14	-	-	01	25	01	07	01	09	02	08
54.4	03	43	02	28	05	71	02	50	05	36	07	64	12	48
54.5	01	14	02	28	01	14	-	-	03	21	01	09	04	16
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Assim, a maior parte dos professores considera que a distância entre a escola e os espaços de vida dos alunos influencia no seu trabalho. Entretanto, nas escolas da Sede ocorrem mais respostas que consideram que tal distância não influencia ou influencia pouco do que nas escolas dos Distritos. Ao passo que, nas escolas dos Distritos, há um maior reconhecimento do fato de que a mobilidade dos alunos se desdobra na efetivação do trabalho docente; a territorialidade dos alunos é mais sentida pelos professores do ponto de vista do seu trabalho.

55. Você considera que a distância entre a moradia da maioria dos seus alunos e esta escola tem influência no desenvolvimento dos alunos? 55.1. Não; 55.2. Insignificante; 55.3. Pouco significativa; 55.4. Significativa; 55.5. Muito significativa; 55.88. Não sabe; 55.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
55.1	02	28	02	28	-	-	01	25	04	27	01	09	05	20
55.3	-	-	-	-	01	14	-	-	-	-	01	09	01	04
55.4	04	57	05	71	03	43	01	25	09	64	04	36	13	52
55.5	01	14	-	-	03	43	02	50	01	07	05	45	06	24
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Com relação à distância entre a moradia da maioria dos alunos e a escola influenciar no desenvolvimento dos alunos, um quarto (24%) dos professores considera ser inexistente ou pouco significativa, metade considera que tal influência é significativa (52%) e o outro quarto considera que é muito significativa (24%). Do mesmo modo como a distância entre a moradia dos alunos e a escola é reconhecida como fator que influencia no trabalho docente, também a influência no desenvolvimento dos alunos é indicada, entretanto, com um reconhecimento maior. Ainda assim, uma parte das respostas indica uma compreensão de que a

territorialidade dos alunos pode ser isolada da territorialidade da escola, apontando a possibilidade de que a territorialidade dos alunos seja invisibilizada na reprodução do trabalho docente. O que não é imediatamente tempo-espaço escolar pode ser colocado à margem, seja no caso do professor, seja no caso do aluno.

56. No seu entendimento, qual a localização da moradia da maioria dos seus alunos? 56.1. Zona Urbana; 56.2. Zona Rural; 56.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 56.88. Não sabe; 56.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
56.1	05	71	-	-	-	-	-	-	05	36	-	-	05	20
56.2	02	28	04	57	06	86	-	-	06	43	06	55	12	48
56.3	-	-	03	43	01	14	04	100	03	21	05	45	08	32
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Com relação ao entendimento dos professores acerca da localização da moradia da maioria dos alunos, a maior parte dos professores reconhece seus alunos como moradores de zona rural (48%), seguido de área de contato entre zona urbana e zona rural (32%) e zona urbana (20%). Entretanto, se nas escolas dos Distritos não há professores que reconhecem seus alunos como moradores de zona urbana, nas escolas da Sede há uma diferença de percepção. Na EELMA, há um maior reconhecimento de que os alunos são da zona rural ou de área de contato; na EECAV mais de dois terços (71%) dos alunos é reconhecida como moradora de zona urbana e menos de um terço (28%) de zona rural, sem haver uma nuance entre urbano e rural. Ao passo que na EEFJ, a totalidade dos professores considera que os alunos vivem em áreas de contato entre zona urbana e zona rural, que decorre da penetração ou capilaridade da atividade turística no interior do território, seja pela instalação dos equipamentos/infraestruturas de alojamento e alimentação, produzindo o espaço em sua materialidade edificada, seja pelas moradias dos alunos terminar por funcionar como pontos de apoio para as caminhadas e trilhas ecológicas etc.. A compreensão da existência de um rural ou de um urbano absolutos não está posta para os professores da Serra do Cipó. Ao passo que, no caso da EELMA e da EEEGF, os professores já conseguem lidar com esta compreensão de identidade rural determinada pela ausência do urbano.

57. No seu entendimento, qual a localização desta escola? 57.1. Zona Urbana; 57.2. Zona Rural; 57.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 57.88. Não sabe; 57.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
57.1	06	86	06	86	02	28	03	75	12	86	05	45	17	68
57.2	-	-	-	-	04	57	-	-	-	-	04	36	04	16
57.3	01	14	01	14	01	14	01	25	02	14	02	18	04	16
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à localização da escola (*questão 57*), a maioria dos professores entende que se localizam na zona urbana (68%). Nas escolas da Sede, mas também na EEFJ, não foi considerada a localização na zona rural. Ao passo que na escola de Almeida, mais da metade dos professores considera que a escola está localizada na zona rural. A urbanização recente associada ao turismo, que o caso de Serra do Cipó, se destaca mais do que a urbanização antiga associada ao comércio, que é o caso de Almeida. A cidade de Almeida carrega aparências mais próximas de sede de um grupo de comunidades rurais na beira de uma rodovia do que a cidade de Serra do Cipó, em que estão presentes equipamentos privados sofisticados para um mercado turístico bastante desenvolvido.

58. Você considera que esta localização da escola tem alguma influência nas suas aulas? 58.1. Não; 58.2. Insignificante; 58.3. Pouco significativa; 58.4. Significativa; 58.5. Muito significativa; 58.88. Não sabe; 58.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
58.1	04	57	03	43	02	28	01	25	07	50	03	27	10	40
58.3	01	14	02	28	01	14	01	25	03	21	02	18	05	20
58.4	01	14	02	28	02	28	02	50	03	21	04	36	07	28
58.5	01	14	-	-	02	28	-	-	01	07	02	18	03	12
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Sobre a localização da escola (*questão 58*) ter alguma influência nas aulas, a maior parte dos professores (60%) considera ser inexistente ou pouco significativa, 28% considera ser significativa e 12% muito significativa. Entretanto, a influência da localização da escola, em termos de zona urbana ou rural, é menos reconhecida pelos professores das escolas da Sede do que pelos dos Distritos. A localização da escola tem a ver com a territorialidade em que a escola está inserida, remetendo aos trânsitos entre os elementos que são próprios da escola, de sua reprodução, e os elementos que lhes são exteriores, que podem ou não vir a se tornar seus elementos. Se a escola produz uma territorialidade que lhe é própria, não

necessariamente tal territorialidade é constituída pelas diferenças derivadas da exterioridade da escola.

Estão em tela as determinidades de uma territorialidade mais homogênea, uniforme e monológica, que se descola do que não é idêntico a si mesmo. Entretanto, a determinação de uma série de normas da escola, de sua reprodução, não são deliberadas no seu próprio chão, pelas relações sociais que lhe produzem como singularidade concreta, a escola *x ou y*, mas decorrem de uma relação verticalizada entre a administração central do sistema escolar do qual a escola é uma das milhares de pequenas partes. O que se quer dizer é que, como controle/interdição ao diálogo da escola com o que lhe externo, concorrem dois movimentos: uma verticalidade a partir do estado (a forma política, estatal, e, neste caso, o comando da Secretaria Estadual de Educação) em direção à escola, e, uma circularidade, da escola em si mesma. Ambos movimentos apontam o exercício de algo próximo à definição que Marx deu do capital com relação ao trabalho: uma capacidade de comando que se revela como um poder estranho.

5.3 Mobilidade Pedagógica do Trabalho Docente

Para Marx, na perspectiva dos *economistas*, a distribuição é uma das mediações, junto com a troca/circulação, entre a produção e o consumo das mercadorias.

A representação superficial é claramente perceptível: na produção, os membros da sociedade apropriam (elaboram, configuram) os produtos da natureza às necessidades humanas; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo singular participa desses produtos; a troca o provê dos produtos particulares nos quais deseja converter a cota que lhe coube pela distribuição; no consumo, finalmente, os produtos devêm objetos do desfrute, da apropriação individual. A produção cria os objetos correspondentes às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devêm diretamente objeto e serviço da necessidade singular no desfrute. A produção aparece assim como o ponto de partida; o consumo, como o ponto final; a distribuição e a troca como o meio-termo, o qual, por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos. Na produção, a pessoa se objetiva, [no consumo] a coisa se subjetiva; na distribuição, a sociedade assume a mediação entre a produção e consumo sob a forma de determinações dominantes; na troca, produção e consumo são mediados pela determinabilidade contingente do indivíduo.

A distribuição determina a proporção (*quantum*) dos produtos que cabe aos indivíduos; a troca determina os produtos nos quais o indivíduo reclama para si a cota que lhe atribui a distribuição.

Produção, distribuição, troca e consumo constituem assim um autêntico silogismo; a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica. Esta é certamente uma conexão, mas uma conexão superficial. (MARX, [1857] 2011, p. 44).

Em uma primeira apropriação deste pensamento para uma crítica do trabalho docente, digamos que, enquanto uma força de trabalho, o trabalhador é produzido como professor de Geografia. A sociedade, a fim de satisfazer suas necessidades humanas de formação e instrução, irá usufruir desta força de trabalho. O sujeito fez um curso de licenciatura em uma faculdade particular em Belo Horizonte e adquiriu as habilidades e a licença da atividade de ensinar. Sua força de trabalho foi produzida para, noutro momento, ser consumida pela sociedade.

No segundo momento, mediante leis sociais, esta força de trabalho é distribuída nas escolas, mediante vínculos e proporções, por sua vez, diversos. O nosso professor, que era um professor genérico de Geografia, poderá ser distribuído em escolas públicas ou privadas, mediante a necessidade específica destas escolas. Poderá ser lotado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou somente em um deles, mediante necessidade também específicas. Imaginemos que o nosso professor hipotético se tornou um professor designado (temporário) em uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada no centro da Sede do município de Jaboticatubas.

No terceiro momento, mediante necessidades específicas ainda mais determinadas, nosso professor de Geografia designado na Sede de Jabó vai diariamente trabalhar em turmas das Séries Finais do EF ou em turmas do EM; inclusive, pode receber, como encargo didático, em dois dias da semana, algumas aulas de História em vez todas suas aulas de Geografia etc.. A circulação de sua força de trabalho pode fazer com que ele vá dar aulas de Geografia para quatro turmas de 7º ano somente no período da manhã. Mas, também pode ser o caso que, o mesmo professor de Geografia, dê aulas de Geografia para duas turmas do 7º ano e duas do 8º ano do EF, e, também, aulas de História para duas turmas do 2º ano e uma do 3º ano do EM no período noturno.

No quarto momento, sua força de trabalho docente vai ser efetivamente consumida, por exemplo, como atividade docente no segundo horário do turno da manhã de uma terça-feira na sala do 7º ano A, ensinando um conteúdo das relações entre o campo e a cidade utilizando mapas. Já no horário subsequente, sua força de

trabalho estará sendo efetivamente consumida como uma atividade de planejamento, em que o professor estará corrigindo as atividades realizadas pelos alunos no segundo horário, e imaginando que utilizaria o tempo que resta pensando no quarto horário, no 8º ano C, quando o supervisor lhe avisa que tem uma mãe de aluno do 7º ano B querendo conversar sobre problemas que o filho tem nas suas aulas. Assim, o momento de consumo da força de trabalho docente está coerentemente articulado com uma necessidade social: a determinabilidade contingente da escola.

O trabalho docente, assim entendido, é uma típica relação entre a oferta e a demanda. O professor, que não é dono de escola e somente é proprietário de sua própria atividade de trabalho, oferta esta capacidade de trabalhar no mercado de trabalho docente e, mediante uma demanda específica, seu trabalho será consumido numa escola estadual, como a determinação particular do processo de trabalho. E, é óbvio, isso acontece. No entanto, existe uma série de mediações entre a produção de sua força de trabalho como formação docente (universal) e o consumo desta força de trabalho como atividade docente (singular) que não são tão óbvias. Ou, se são óbvias, nem por isso se tornam explícitas.

É necessário entender as formas pelas quais essa capacidade específica do professor, a força de trabalho docente, se distribui e se movimenta na reprodução da escola. Tomando somente um professor como ponto de partida, já se pode pensar que existe uma territorialidade docente que é diferencial, isto é, é a manifestação das diferentes formas pelas quais a atividade do professor se territorializa no espaço escolar. O território da escola tem nesta mobilidade docente um de seus fundamentos. Na medida em que outros fundamentos estão se realizando, além da diferença que emerge da própria atividade do professor, dada a sua diversidade inerente, relações de desigualdade também podem se territorializar. A territorialidade docente, sem deixar de ser diferencial, se torna desigual.

Esta territorialidade docente pode colocar em perspectiva pontos de vista antagônicos (do professor e do estado, por exemplo) que produzem o mesmo território como uma unidade do contraditório em permanente movimento. Do ponto de vista do planejamento estatístico do trabalho escolar, a territorialidade docente pode ser entendida como um vazio pedagógico a ser preenchido de forma produtiva e eficiente para o desenvolvimento da educação brasileira – inclusive, se pautando

pelo seu índice nacional (IDEB) ou pelas avaliações sistêmicas estaduais (SIMAVE). Do ponto de vista da práxis do professor, a territorialidade docente pode ser entendida como a extração de um mais-trabalho que não interdita o tempo para a efetivação da qualidade que ele considera necessária à sua atividade. São representações do real, reproduções no plano do pensamento, de um mesmo processo material, concreto, que acontece na escola. Tanto esta atividade docente quanto este pensamento pedagógico são parte do mesmo movimento do real. Ou, melhor dizendo, a territorialidade docente é a unidade contraditória da atividade docente e do pensamento pedagógico.

Marx, na Introdução à Crítica da Economia Política, origem do excerto citado acima, expõe as formas pelas quais o capitalismo, como um processo social, vai sendo, historicamente, desenvolvido e explicado como um processo que tem lá suas positivities (em termos de desdobramento de seus fundamentos), mas que, sobretudo, não revela facilmente suas negatividades (em termos de interdição dos seus fundamentos). Os elementos fundamentais de sua crítica se movimentam no terreno do pensamento econômico que emerge do capitalismo; assim sendo, se localiza em um dos desenvolvimentos do capitalismo, mas não fica restrito a estes termos que estão desenvolvidos. Aponta suas contradições revelando sua negatividade – negatividade aqui não é uma variante ou sinônimo de pessimismo, mas do negativo enquanto um contrário que lhe é inerente; um antagonico no interior da relação. Mas também desenvolve este negativo enquanto crítica ao próprio capitalismo com um modo de produção que se realiza objetivamente, como relação social que se exterioriza. A crítica marxiana é à *economia* (fenômeno concreto, histórico) e aos *economistas* (reprodução do fenômeno concreto pela teoria). Marx se coloca como questão uma crítica que busca a totalidade de relações que constituem o fenômeno, identificando e explicitando suas contradições, para, então, discutir as possibilidades que emergem da historicidade do fenômeno (BIHR, 2001).

Assim, derivando no pensamento de Marx, coloca-se aqui que as relações sociais capitalistas poderiam ser compreendidas enquanto relações sociais que existem materialmente, se territorializam e (re)produzem sujeitos e objetos, e imaterialmente, reproduzidas como uma espécie de territorialidade que é manifestação desta materialidade em um plano que não é mais o do material, mas sem dele se tornar independente. Se estabeleceria, então, uma dialética entre o

território do capitalismo, sua modalidade concreta de existência, e a territorialidade capitalista, como uma forma de reprodução no pensamento da sua realidade concreta. A idealidade de representação colocada em movimento na crítica da territorialidade, na medida em que se apropria dos fenômenos e relações que constituem seu território como existência objetiva, permite evidenciar o movimento concreto da produção do território como portador de contradições que não se percebiam somente em suas aparências. Os antagonismos sociais que, na reprodução cotidiana do território, permaneciam latentes ou somente emergiam nos momentos acidentais de uma crise, passam a se revelar como uma agonia permanente na reprodução crítica do território. Uma das tarefas da crítica é a denúncia da realidade como um exercício teórico negativo. É um de seus primeiros passos.

A tentativa aqui é de identificar uma das modalidades do território docente: sua distribuição pedagógica no tempo-espço escolar. Então, se coloca a possibilidade de apreender alguns traços de sua territorialidade docente, como manifestação deste território.

Em termos do pensamento dos economistas que é criticado por Marx: a força de trabalho docente foi produzida, distribuída, deveio circulação até ser consumida no processo de ensino e aprendizagem.

Todos os professores da pesquisa possuem graduação completa, por mais que nem todos sejam licenciados para atuação nas Séries Finais do EF e EM. A distribuição da formação passa pelas disciplinas que compõem as Ciências Humanas na rede estadual (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), mas também outros cursos de Humanas e Sociais (Pedagogia, Direito, Turismo e Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas), sem prejuízo de um professor formado na área da Saúde (Fonoaudiologia). Sob esse viés, a produção da força de trabalho docente se realizou. A força de trabalho docente está disponível tal como se espera dela da parte da rede estadual, levando em conta que os vínculos temporários permitem a atuação de não licenciados.

Considerando a identidade entre produção e consumo da força de trabalho docente, da parte do consumo, todos os professores formados em Geografia e História lecionam nas respectivas disciplinas. A identidade é perfeita, independente da localização das escolas ou da origem dos professores.

No caso das disciplinas de Sociologia e Filosofia, à exceção do professor formado em Fonoaudiologia, também se realiza uma identidade bastante razoável: um professor de História e pedagogo na EECAV, um pedagogo e um formado em Direito na EELMA, um formado em Turismo na EEEGF, e, na EEGF, o fonoaudiólogo e um professor de Geografia.

Entretanto, busquemos as mediações do silogismo.

5.3.1 A relação entre a jornada de trabalho e as turmas

Quanto à relação entre a quantidade de horas trabalhadas na escola e a quantidade de turmas em que estas horas se distribuem, existem diferenças e desigualdades grandes. O pressuposto é que o aumento na quantidade de turmas intensifica o trabalho do professor, na medida em que aumenta a diversidade de situações específicas originadas da diversidade da composição da turma, mas também das interações que se produzem na concretude desta diversidade de alunos. Mas, ao mesmo tempo, quanto menos tempo o professor passa em uma turma, menos condições ele tem de desenvolver uma compreensão das especificidades que ali estão presentes, e que, se ampliam ou se reduzem, mediante as relações que o professor estabelece com a própria turma. Seja a novidade (algo novo que aparece diante do professor), seja provisoriedade desta novidade (esse algo novo sempre dura pouco até apareça outra novidade), contribuem para que a força de trabalho se torne mais ou menos alienada do conjunto de inter-relações que se estabelece com seu objeto de trabalho. Este é um traço do trabalho se tornar cada vez mais força de trabalho no capitalismo, posto que é reduzido a uma força comandada por um poder estranho que tem como lógica a sua exploração crescente.

Na EECAV, a média de horas em uma turma é de 2 horas. Entretanto, aqui estão presentes professores em situações bem distintas. Um professor com jornada de 33 horas e que dá aula para 15 turmas diferentes, com uma média de 2,2 horas por turma, se aproxima da média tanto quanto um professor com jornada de 2 horas que trabalha com somente uma turma. No limite superior da relação, um professor com jornada de 18 horas em 6 turmas passa um tempo médio de 3 horas em cada turma, ao passo que, no limite inferior, um professor com jornada de 5 horas em 6

turmas passa um tempo médio de 0,8 horas por turma. Mas, tomando o mesmo tempo médio de uma mesma disciplina, que o caso de História, encontramos professores com jornadas que variam entre 2 e 19 horas semanais.

É a escola em que os professores passam menos tempo por turma, indicando, do ponto de vista das turmas, uma rotatividade de professores, e, do ponto de vista do professor, uma maior mobilidade de sua força de trabalho. O professor se apropria menos, em termos objetivos, do que é característico de seu trabalho, a intersubjetividade professor-alunos.

Na EELMA e na EEFJ, as médias de horas em uma turma são iguais: 2,7 horas. Entretanto, na EELMA, o mínimo chega a ser de 0,6 horas por turma e o máximo de 8,0 horas por turma. Ao passo que na EEFJ, o mínimo é de 2,0 horas por turma e o máximo é de 4,0 horas por turma.

Nesta escola da Sede, a variedade na mobilidade da força de trabalho por turma é maior, revelando uma territorialidade docente mais heterogênea pela sua fluidez. Sobre tudo porque, dos 7 professores, 4 trabalham em 3 turnos – não necessariamente cumpridos integralmente na EELMA, mas concentrados nela.

Ao passo que na escola do Distrito de Serra do Cipó, a mobilidade da força de trabalho se distribui em um intervalo de tempo que, além de ser mais compactado no seu aspecto quantitativo, é mais denso no seu aspecto qualitativo - em uma mesma hora de trabalho, os professores entram e saem de menos turmas. Dos 4 professores, 2 trabalham 1 turno e 2 trabalham 2 turnos. Entretanto, somente um professor trabalha somente nesta escola.

Na EEEGF, a média de horas em uma turma é de 2,9 horas; com jornadas de trabalho que variam entre 10 e 24 horas semanais e tempos médios por turma que variam entre 2,0 e 4,0 horas. Dos dois professores de Geografia, o designado passa em média 2,0 horas em cada turma e o efetivado passa 2,7 horas em cada turma. É a escola em que a atividade docente se realiza, em termos qualitativos, durante mais tempo em uma turma, apontando a possibilidade, pelo menos em termos objetivos, de que sua força de trabalho produza mais vínculos com os alunos. Mas também que tais vínculos produzam, por sua vez, uma práxis que tem mais elementos materiais para que sua determinidade de reflexão se desenvolva. A práxis educativa pede tempo para que se realize, ao contrário dos traços mais efêmeros da lógica da força de trabalho docente.

Um dos professores de História, efetivado, com jornada semanal total de 32 horas, as reparte igualmente em duas meias-jornadas de 16 horas. Na EELMA, trabalhando em 9 turmas, fica em média 1,7 horas em uma turma, ao passo que, na EEFJ, em 4 turmas, fica em média 4,0 horas em cada turma. Sua força de trabalho tem maior mobilidade na escola da Sede do que na escola do Distrito. Na escola da Sede, ele mais passa do que permanece nas turmas. Sua força de trabalho, nesse aspecto das turmas em que se objetiva/externaliza pela atividade docente (hora-aula), quando se territorializa na escola da Sede, é mais fragmentada do que quando se territorializa na escola do Distrito.

5.3.2 A relação entre a jornada de trabalho e os anos

Quanto à distribuição da força de trabalho docente por séries/anos, as escolas da Sede e as dos Distritos, por mais que possuam especificidades, apresentam mais semelhanças. Isto é, o critério de particularidade de localização geográfica (Sede e Distritos) não se percebe na relação com o critério de distribuição da força de trabalho docente por séries/anos.

O pressuposto aqui é de que o mesmo componente curricular, o que é chamado de disciplina (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), apresenta uma unidade que se torna diversa na sua distribuição por modalidades (EF, EM e EJAs). E que se diversifica ainda mais na segmentação por séries. O máximo de distribuição da força de trabalho docente seria sua objetivação em aulas para as quatro séries do EF, as três do EM, bem como a disposição da EJA Fundamental e Médio. Por mais que a habilitação em licenciatura seja para atuar em qualquer destas séries, quanto maior o número de séries, maior a diversidade (quantitativa e qualitativa) de conhecimentos que tem que ser mobilizada, tanto nas horas-aula quanto nas horas-atividade. A mobilidade aqui se refere diretamente à intensificação do trabalho do professor, bem como à fragmentação das relações sociais que estabelece com os alunos. A solicitação de mais tempo para as atividades de planejamento (que serão discutidas no próximo tópico) é uma consequência dessa diversidade de situações que o professor se depara no seu cotidiano.

Na escola mais central da Sede, EECav, os extremos variam entre um professor que dá aula só para uma série (8º ano) e um professor que dá para 6

séries diferentes (do 7º ao 9º no EF e do 1º ao 3º no EM). Uma empiria qualitativa revelaria bastante a diversidade docente dentro de uma mesma disciplina, pois ambos são professores de História. Dos sete professores: um professor dá aula em 2 séries e o restante, individualmente, varia entre a quantidade de 1 série até 6 séries.

Na outra escola da Sede, EELMA, existem dois professores que lecionam em 7 séries diferentes. O professor de História se distribui entre todas as Séries Finais do EF e o EM. O professor de Geografia se distribui entre , no EF, do 7º ao 9º ano, no EM, no 2º e 3º anos, e, na EJA Fundamental e EJA Médio. Mas, tem um professor que dá aulas somente no Ensino Médio, mas trabalha com o Regular e com a EJA. Dos sete professores: dois dão aulas em 3 séries, dois dão aulas em 4 séries e três dão aulas em 6 séries.

Na escola do distrito de Almeida, dos sete professores, dois trabalham em 3 séries, um trabalha em 4 e outro em 5 séries, e três trabalham me 6 séries diferentes. Somente um professor trabalha só no EF, o restante se distribui entre EF, EM e EJA Fundamental e Médio.

Na escola do distrito de Serra do Cipó, dos quatro professores, um trabalha com 3 séries, um com 4 séries, um com 5 séries e um com 7 séries. O professor de Geografia que trabalha com 7 séries diferentes se distribui entre os 4 anos do EF, o 1º ano do EM e a EJA Fundamental e EJA Médio. Ao passo que o professor de História que trabalha só com 3 séries vai do 6º ao 8º ano do EF. Entretanto, dois professores ainda desenvolvem projetos que se relacionam com temáticas ambientais, mas não temos os dados específicos para compreender como estas especificidades podem ser, de um lado, consideradas simplesmente uma porção de mais serviço na leitura quantitativa do tempo, ou, de outro lado, uma atividade em que os elementos da práxis educativa se desenvolvem em uma maior conexão com a objetivação sob a forma da força de trabalho. Nesse último caso, a condição de força de trabalho não poderia ser associada à regressividade da práxis educativa.

Assim, a escola que seria a que mais se aproxima do que é tradicionalmente chamado de rural também apresenta uma mobilidade da força de trabalho docente nas séries bem diversa e heterogênea tal e qual a escola mais central da Sede, que seria a mais urbana.

5.3.3 Relação entre Interdisciplinaridade e Influência/Adequação das Atividades Docentes aos Traços da Comunidade dos Alunos

A Tabela 04 (próxima página) relaciona a (inter)disciplinaridade (na formação e na atividade) e a influência/adequação da atividade aos traços associados às comunidades dos alunos. Os efeitos de preenchimento em tons de cinza no interior das células realçam o gradiente quantitativo das respostas e produzem um efeito de dispersão. A numeração das colunas é a mesma dos questionários. E a segunda coluna, da esquerda para a direita, se refere à formação inicial.

Relação entre Interdisciplinaridade e Influência/Adequação das Atividades Docentes aos Traços da Comunidade dos Alunos								
Escola	Graduação	11	48	59	60	61	62	63
EECAV	His	4	3	1	4	4	1	4
EECAV	Geo/His	2	2	1	2	1	1	1
EECAV	His	3	2	3	1	3	1	1
EECAV	His	5	1	1	4	3	1	5
EECAV	His	4	3	1	3	3	1	1
EECAV	Ped	5	2	1	1	1	1	1
EECAV	Geo	3	2	1	1	1	1	1
EELMA	Geo	3	4	1	4	4	1	3
EELMA	Ped	5	3	1	1	1	1	1
EELMA	Hum	1	3	2	4	4	3	4
EELMA	Dir	1	3	1	1	1	1	1
EELMA	His	3	3	1	1	2	1	2
EELMA	His	4	3	1	1	1	1	1
EELMA	Geo	4	4	1	3	4	3	3
EEEGF	Geo	3	2	1	3	4	4	4
EEEGF	His	3	3	1	1	1	1	1
EEEGF	Tur	5	4	3	4	3	4	4
EEEGF	Geo	3	2	4	4	4	3	4
EEEGF	His	4	3	3	2	3	3	3
EEEGF	His	4	4	1	1	4	1	1
EEEGF	Geo	4	4	4	3	4	4	1
EEFJ	Geo	5	4	1	1	4	3	5
EEFJ	His	4	3	1	1	4	1	1
EEFJ	Geo	3	4	1	3	5	3	4
EEFJ	Fon	5	4	5	4	4	4	5

Enunciados das colunas: “11. A questão da disciplinaridade (multi, inter e trans) esteve presente na sua formação de professor(a) de modo:”; “48. Você considera que suas atividades são interdisciplinares dentro das Ciências Humanas?”; “59. Nas suas atividades, existe influência do calendário agrícola/climático da(s) comunidade(s)?”; “60. Nas suas atividades, existe uma adequação com o trabalho rural agrícola presente nas comunidades dos alunos?”; “61. Nas suas atividades, existe uma adequação com o trabalho rural não-agrícola (comércio, serviços, feiras, turismo etc.) das comunidades dos alunos?”; “62. No seu material didático, existe uma adequação com o trabalho rural agrícola das comunidades dos alunos?” e “63. No seu material didático, existe uma adequação com o trabalho rural não-agrícola das comunidades dos alunos?”.
Gabarito das colunas 11, 59, 60, 61, 62 e 63: 1. Não, 2. Insignificante, 3. Pouco Significativa, 4. Significativa, 5. Muito Significativa. **Gabarito da coluna 48:** 1. Não, 2. Pouco Interdisciplinares, 3. Interdisciplinares, 4. Muito Interdisciplinares.

Tabela 04: Relação entre Interdisciplinaridade e Influência/Adequação das Atividades Docentes à Elementos da Comunidade dos Alunos

A questão da disciplinaridade é isolada, inicialmente, e diferenciada entre formação docente e trabalho docente.

Na formação docente (coluna 11), os professores apresentam processos formativos que tiveram a presença de movimentos internos ao processo do conhecimento tomado como uma unidade do diverso - sejam multi, inter ou transdisciplinares. As ocorrências de maior diversidade de disciplinaridades (multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar), entretanto, se concentram na escola mais central da Sede e na escola do distrito de Serra do Cipó. Mas, na escola de Almeida também os professores indicam tal presença.

Já no trabalho docente (coluna 48), de modo geral, ocorre uma regressividade destes movimentos internos ao processo do conhecimento das Humanas. Quando perguntados sobre suas atividades serem interdisciplinares dentro das Ciências Humanas, as intensidades das respostas afirmativas se reduzem: na EECav, dos 7 professores, somente um manteve um gradiente próximo na comparação com sua formação - sendo que este professor foi formado em um curso de Geohistória. Quadro semelhante ocorre nas escolas dos Distritos, em que na escola de Almeida ocorrem 4 regressões em 7 professores, e, na escola de Serra do Cipó, ocorrem 3 regressões em 4 professores.

De um modo geral, pode se perceber, pelo menos em termos quantitativos, por meio de inferência, que a objetivação da força de trabalho docente se pauta progressivamente pela disciplinaridade 'sans phrase'. Isto é, de uma disciplinaridade pensada como alteridade se passa a uma disciplinaridade pensada como identidade. Não é de se estranhar, posto que a escola se organiza por disciplinas.

Entretanto, o que pode ser discutido é como o consumo da força de trabalho docente pela escola é um processo que a determina enquanto regressividade da articulação de conhecimentos que compõem as Ciências Humanas como uma totalidade dentro de outras, como uma unidade na diversidade. Isto é, os professores de Humanas, quanto mais dão aulas na escola pública, menos professores de 'Humanas' se tornam. Ao contrário, se tornam mais e mais professores disto ou daquilo outro qual seja fragmento das Ciências Humanas. A disciplinaridade tal como se realiza nas escolas em tela é uma forma de fragmentação e especialização do conhecimento que a formação docente colocou em movimento.

Entretanto, a dimensão de práxis se mantém ativada nos professores mesmo com o processo objetivo de sua realização como força de trabalho docente. Quando

perguntados, na 'questão 49', sobre o uso de conteúdos disciplinares das outras disciplinas das Ciências Humanas nas suas atividades, mesmo que de modo genérico, dos 25 professores somente 2 responderam que não utilizam. Isto é, se existe uma regressão do conhecimento tomado em sua objetivação mais ampliada de Ciências Humanas em direção às singularidades desta ou daquela disciplina, ela não se realiza em termos absolutos.

Isso fica evidente com a ensurdecadora unanimidade da resposta afirmativa à questão 50: "Você sente necessidade de utilizar conteúdos de outras áreas do conhecimento em suas aulas?".

Da questão anterior (49), sobre o estado do instituído, para esta questão (50), sobre o desejo do instituinte, a necessidade de conhecimentos mais amplos está posta, inclusive, para além das Ciências Humanas.

Quando tomadas as outras colunas, que se referem às relações entre as atividades dos professores e os elementos presentes nas comunidades dos alunos, também se percebe que os sujeitos da pesquisa produzem discernimentos entre a presença e a ausência. Entretanto, aqui já se distingue nitidamente o critério de localização das escolas em correlação com outros fatores interpretáveis.

A questão 59, que se refere às influências do calendário agrícola e/ou climático das comunidades dos alunos nas atividades dos professores, as respostas ganham intensidade a medida que se aproximam dos Distritos. Entretanto, isto se dá na escola de Almeida, em que as comunidades rurais se aproximam mais de um campesinato associado às atividades agrícola. Nesse sentido, a escola de Serra do Cipó se diferencia de Almeida, posto que as atividades turísticas (sobretudo ecológicas, mas também rurais), se distribuem anualmente com maior independência da sazonalidade. Tem mais turista na época do calor, mas não esvazia na época do frio (inverno seco), como ouvimos lá no alto da serra. De um modo intuitivo, posto que só passamos perto das comunidades do entorno, a ruralidade de Almeida é mais camponesa, se tomarmos o trabalho no campo como o que se realiza tendo a produção em estreita associação com o território - que não se resume à agricultura, ao cultivo, mas tem aqui sua centralidade. Ao passo que a ruralidade de Serra do Cipó é mais associada ao turismo, por mais que exista produção camponesa embrenhada nos capões do alto da serra, como confirma a existência de uma feira agroecológica em Serra do Cipó.

No caso das escolas da Sede, por outro lado, a influência dos calendários agrícola e climático das comunidades já é insignificante. A nosso ver, considerando outros elementos que compõe o perfil destas escolas e do próprio trabalho docente, isto se refere à urbanização crescente (e talhada pela metropolização) da Sede e do entorno. A mobilidade do trabalho docente nos seus processos formativos contribui de modo decisivo também, posto que são professores que, de mais de um modo, indicam uma perspectiva mais urbana que rural sobre o território do município.

Os outros dois grupos de questões diferenciam o que vem das comunidades enquanto mundo do trabalho. Os pares de questões 60-61 e 62-63 perguntam aos professores sobre a percepção da diferenciação do trabalho rural em agrícola e "não-agrícola (comércio, serviços, feiras, turismo etc.)". Os dois pares refletindo sobre a presença dos elementos derivados do trabalho nas comunidades dos alunos mediante uma adequação das atividades dos professores, no primeiro caso, atividades de trabalho docente em geral, no segundo, o material didático, tomado como categoria que expressa o que é típico dos meios de trabalho docente. O critério de localização da escola entre Sede e Distritos, nos dois pares de questões, evidencia um descolamento entre a territorialidade da escola e a territorialidade das comunidades, mas que tem suas nuances.

Quanto à adequação das atividades dos professores ao trabalho rural agrícola (coluna 60), os professores da Sede e do distrito de Serra do Cipó têm uma determinidade menor do que os professores do distrito de Almeida.

Entretanto, quando feita a mesma pergunta com relação trabalho não-agrícola, os professores da escola da Sede não reconhecem (ou o reconhecimento é mínimo) nas suas atividades essa diferença interna ao mundo do trabalho rural. Na EECAV, em sete, dois professores diminuem e um aumenta a intensidade de resposta. Na EELMA, em sete, dois professores aumentam a intensidade desta adequação. Para o restante dos professores, esta questão é indiferente. Acontece uma relação de circularidade no interior da territorialidade da escola que termina por revelar essa distância geral com relação às territorialidades em movimento nas comunidades dos alunos.

A contradição estaria nas respostas da EEEGF, devido aos elementos mais próximos do rural camponês de Almeida, posto que a intensidade de adequação do trabalho rural não-agrícola aumenta. Entretanto, todos os professores de Almeida

consideram que o entorno está se urbanizando (questão 65) e que a influência da urbanização da RMBH (questão 66) é significativa ou muito significativa. De modo que eles reconhecem uma expansividade das relações urbanas na territorialidade que envolve a escola.

No caso de Serra do Cipó, a mudança nas respostas entre uma questão e outra evidencia a permanência de uma práxis (ação e reflexão) da força de trabalho docente que se objetiva no reconhecimento do que é característico da realidade dos alunos - o destaque do 'não-agrícola'.

Quanto à adequação do material didático dos professores ao trabalho rural agrícola, não é muito diferente do caso anterior.

No caso da escola mais central da Sede, a ausência absoluta de adequação já se torna uma ausência relativa - dos 7 professores que nada faziam com relação ao trabalho rural agrícola, 2 já passam a fazer com relação ao trabalho rural não-agrícola; e 2 professores aumentam a adequação de seu material didático.

Na outra escola da Sede, da maioria (5 professores) que nada faziam com relação ao trabalho rural agrícola, com relação ao trabalho rural não agrícola, pelo menos passa a ser uma minoria (3 professores) que nada fazem; ao passo que 3 professores aumentam a adequação do material didático.

Na escola de Almeida, se um professor aumenta a referida adequação, outro diminui. Como diz no popular, 'fica seis por meia dúzia'. Na escola de Serra do Cipó, dos quatro professores, três aumentam a adequação de seus materiais didáticos quanto ao trabalho rural não-agrícola.

Uma pergunta que perdemos a chance de fazer, buscando entender como o mundo do trabalho emerge (ou submerge) nas atividades do trabalho docente seria referida ao trabalho urbano, da cidade. Talvez o 'vazio pedagógico' relacionado ao trabalho rural esteja presente no trabalho urbano. Talvez não.

Enfim, com relação ao que é próprio da força de trabalho dos professores - os elementos do campo do conhecimento e a questão da disciplinaridade - percebe-se que os professores se inquietam mais e sentem a necessidade de algo mais expansivo com relação à sua práxis. No entanto, com relação ao que é próprio ao mundo do trabalho dos alunos - as mudanças do trabalho em termos de agrícola e não-agrícola - a práxis dos professores fica mais represada na própria escola.

Em uma síntese precária, posto que demandaria elementos qualitativos de que não dispomos, a lógica da força de trabalho tem naquilo que é sua especificidade uma possibilidade de práxis que diminui quando posta na relação com especificidades de outras forças de trabalho.

5.4 Força de Trabalho Docente e Salário

Como vimos (no capítulo 3 do Trabalho Docente) que é recorrente a posição de que a categoria *trabalho* tal como utilizada por Marx não seria aplicável ao caso dos professores, faz-se aqui uma digressão relacionando o trabalho docente com outros trabalhos para, então, discutir a questão da força de trabalho e do salário como relação quantitativa e qualitativa.

O pressuposto aqui é a conexão entre a força de trabalho e o salário, ao passo que o *trabalho* pode ter outras consequências diversas da forma do salário, como, por exemplo, o produto do trabalho. No caso da divisão social do trabalho, Marx argumenta que o trabalhador produz seus meios de subsistência não diretamente, mas na forma de uma quantidade de mercadoria particular que é equivalente aos seus meios de subsistência (MARX, [1867] 2013). Esta equivalência é representada no salário mediante um cálculo de tempo de trabalho socialmente necessário para a produção das mercadorias. Não existe um entendimento a priori em Marx de que a discussão se trata somente do resultado do trabalho ser uma mercadoria material, como um casaco ou um automóvel em uma fábrica capitalista. Mas, para entender uma fábrica capitalista, inclusive de diplomas na forma de mercadorias, essa determinação categorial é imprescindível.

Um trabalhador de uma comunidade rural, ao final de um dado tempo de trabalho, tem em mãos um conjunto de produtos – no mercado, esses produtos são trocados ou vendidos a fim de conseguir outros produtos que o trabalhador não produz, mas precisa consumir para se reproduzir. Se esta relação passa a se dar na forma capitalista, o processo de trabalho poderá até permanecer inalterado na maior parte dos seus aspectos práticos, entretanto, uma parte dos produtos do processo de trabalho continuará nas mãos do trabalhador, mediado sob a forma do salário, e outra parte dos produtos ficará nas mãos do empregador, mediado sob a forma de um mais-produto, de um produto que foi alienado de seu produtor – Marx diz que,

para o capitalista, esse algo a mais que não existia *tem todo o charme de uma criação a partir do nada* ([1867] 2013, p. 292).

Do ponto de vista do trabalhador que produz mercadorias, sua produção se separa entre uma parte que retorna como salário e uma parte que não retorna e que fica na mão de outrem. O que vai acontecer com essa parte que não retorna para as suas mãos, não é diretamente essencial para o próprio trabalhador, salvo no caso de que o patrão não assegure as condições de trabalho novamente e o trabalhador não possa novamente vender sua força de trabalho naquele local. É um problema para o patrão se, deduzidos os custos de seu capital que viabiliza a continuidade da exploração do trabalho, vai transformar este mais-produto em dinheiro para investir na bolsa de valores ou se comprar mais mercadorias que serão utilizadas para ampliar a produção ou se vai consumir suntuosamente essa riqueza.

Enfim, o trabalhador produz um *mais-trabalho* (um *trabalho excedente* que não lhe é pago na forma do salário) que pode ter uma infinidade de desdobramentos na mão do patrão, inclusive, se tornar um mais-valor, se gasto na reprodução ampliada do capital.

No caso de um professor de escola particular, com suas diferenças específicas da determinação particular do trabalho, a questão permanece: do tempo de trabalho do professor, de um lado, uma parte se torna seu salário e outra parte assegura a reprodução da escola, e, de outro lado, uma terceira parte se torna lucro do dono da escola. O fato de que o trabalho do professor não se objetive em uma mercadoria material, como um casaco ou um automóvel, não altera o fato de que algo que não existia antes do processo de trabalho passar a existir depois do processo de trabalho.

Do ponto de vista do professor, enquanto trabalhador, o resultado de seu trabalho é um salário. Esse é o pressuposto da força de trabalho docente com relação ao resultado do processo de trabalho. A força de trabalho do professor entra na escola como uma quantidade de horas trabalhadas e se transforma, ao final, em uma quantidade de dinheiro na forma de salário para o professor.

Deixe-se a parte, por hora, outros resultados do trabalho do professor quando este não é considerado *estritamente* trabalhador, como é o caso do elemento subjetivo, por exemplo, afetivo e simbólico, presente em uma relação intersubjetiva;

seria o caso daqueles que dizem que *professor* trabalha por amor, vocação, militância etc.. Mas também os elementos da práxis educativa.

Mas, no caso do professor da escola pública, os termos deste tipo de análise são possíveis de serem utilizados na explicação do seu trabalho?

Não temos todos os elementos necessários para desenvolver essa questão na sua complexidade, mas consideramos pertinente realizar alguns apontamentos.

O processo de trabalho do professor se distingue na sua própria atividade de professor (pensamentos, falas, escritas, leituras, desenho de mapas no quadro etc.), que sintetizaremos na expressão *cuspe*. É o elemento subjetivo do processo de trabalho. E, como elemento objetivo, comumente chamado de *materialidades da escola*, como elementos que se consomem diretamente no processo de trabalho, os meios de seu trabalho (livros, acesso à *internet*, apostilas, sala de aula, material de secretaria, data-show ou retroprojektor etc.), mas também a própria edificação escolar como um elemento fixo, que sintetizaremos na expressão *giz*.

Postas em uma *dobradiça*, temos o *cuspe* e *giz*. A nosso ver, uma representação lúdica bastante realista dos próprios professores sobre seu processo de trabalho. O que é consumido na objetivação da força de trabalho do professor é o *cuspe* e *giz*. O *cuspe* representando a dimensão subjetiva, da corporalidade do professor, e o *giz* representando a dimensão objetiva da realização de sua subjetividade, seus instrumentos e outras condições de trabalho.

N'O *Capital*, livro I, Marx define *força ou capacidade de trabalho* como “[...] o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.” (MARX, [1867] 2013, p. 242). O processo de ensino-aprendizagem é uma das determinações qualitativas, particularmente úteis, do trabalho docente, sendo posto aqui em uma relação de equivalência com os *valores de uso*, na medida em que satisfaz uma necessidade humana como objeto de fruição (MARX, [1867] 2013, p. 113). A objetivação do trabalho docente no *cuspe* e *giz* é, para os alunos, um objeto de fruição – que pode se transformar ou não no conhecimento tal qual proposto pelo currículo e desejado pela avaliação sistêmica. Isso não altera a relação de determinidade.

Como o professor não é o proprietário dos seus meios de produção, o *giz* é fornecido pelo empregador, no caso, o estado. O que é de sua propriedade é

somente o *cuspe*, que ele exterioriza no movimento diário das aulas e das outras atividades complementares que compõem seu processo de trabalho a fim de assegurar seu salário no final do mês. Mediante o uso do *giz*, o professor objetiva e exterioriza suas capacidades docentes; ensinar, lecionar, instruir, avaliar etc..

Do lado do professor, tomado como trabalhador, se o aluno aprende aquilo que ele ensinou ou se estava *fazendo cara de paisagem*, não altera o fato de que sua atividade de trabalho colocou em movimento *seus* meios de trabalho e esse processo de objetivação pedagógica deve, no mínimo, resultar na reprodução das condições materiais de sua vida. Assim, a nosso ver, chamar o aluno de *objeto do trabalho docente* não é pertinente. Mas, chamar de *objeto do trabalho docente* a relação intersubjetiva entre o professor e o aluno pode ser. Do contrário, se colocaria a questão do salário do professor ser determinado formalmente pela quantidade de alunos que estão presentes na sua relação de trabalho – não entraremos nesse mérito aqui, mas não é contingente a pressão do estado por salas de aula com máximos de alunos e mínimos de professores.

O fato de que o aluno é um *sujeito* (e não um *objeto* no sentido estrito) não subsume o fato de que ele é uma existência objetiva e independente do professor; isto é, o aluno não é a determinação imediata de sua subjetividade de professor. O fato de que a atividade do professor se orienta pelas intencionalidades/finalidades determinantes do *processo de aprendizagem e produção de conhecimento dos alunos* não invalida esse pressuposto. Inclusive, o que foi ensinado *hoje* pode ter sua consumação como algo aprendido *amanhã*.

Mas, para que o *cuspe* e *giz* se realize objetivamente, como uma *hora-aula*³⁷, é necessário que outros *cuspes* e *gizes* se realizem fora da *hora-aula*. Não entraremos aqui no fato de que, antes da efetivação da atividade de docência na *hora-aula*, se realizou uma formação docente, sendo somente apontado o fato de que já é um elemento incorporado à atividade do professor, conformando seu conhecimento do processo de trabalho. O que se coloca em tela é uma série de atividades que, em uma dialética de tempo e espaço inseparável da *hora-aula*, são permanentemente tornadas necessárias para a realização da *hora-aula*.

37 A hora-aula é um módulo de 50 minutos pro diurno, sendo o turno composto de cinco módulos ou aulas, e 45 minutos pro noturno, com quatro módulos ou aulas. Entretanto, a hora-aula é, sob força de lei, considerada equivalente a uma hora-relógio.

Regulamentando esta diferença interna ao trabalho docente, a SEE-MG distingue

Art. 12. Conforme dispõe a Lei n 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende:

I - 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência;

II - 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observadas a seguinte distribuição:

a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. [...]

§ 3º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II, alínea a, compreendem ações de planejamento, estudo e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

§ 4º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II, alínea b, compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo, conforme sugestões constantes no Anexo IV desta Resolução, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores. (SEE-MG [Resolução 2.741 de 20 de janeiro de], 2015, p. 4)

A diversidade destas atividades do segundo grupo de atividades extraclasse a serem realizadas na escola, do ponto de vista do estado (governo estadual), se compõem de

ANEXO IV - Resolução SEE Nº 2.741, DE 20 DE JANEIRO DE 2015.

Sugestões de ações a serem realizadas nas Atividades Extraclasse:

- participação nas reuniões programadas pela Direção da Escola;
- elaboração de plano de aula;
- análise dos resultados das avaliações internas e externas, para elaboração dos planos de trabalho e da intervenção pedagógica;
- análise dos resultados finais de aprovação dos alunos a cada ano letivo;
- análise dos trabalhos realizados, revisão das ações e planejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os alunos, durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- elaboração de atividades de ensino-aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos alunos;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- elaboração de instrumentos de monitoramento e avaliação;
- elaboração de atividades sistemáticas de intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho;
- atualização dos registros de acompanhamento dos alunos e dos diários de classe;
- participação em cursos, encontros, atividades e programas de capacitação profissional na área específica de atuação, observados o Ofício Circular nº 1.801/2013, bem como o disposto nesta Resolução e em instruções específicas desta SEE;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
- colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;

- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica do aluno em Progressão Parcial, juntamente com o professor do Componente Curricular do ano anterior;
- realização de pesquisas na biblioteca e laboratórios de informática e de ciências da unidade escolar;
- realização de reuniões do Conselho de Classe;
- utilização dos programas 'Roda de Conversa' da Magistra, vídeos da TV Escola e Canal Saúde e outros para estudos e discussão coletiva;
- articulação dos professores responsáveis pelas áreas de empregabilidade do Programa Reinventando o Ensino Médio;
- outras atividades evidenciadas a partir da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. (SEE-MG, 2015, p. 36)

Percebe-se que a jornada de trabalho do professor tem uma diversidade interna grande, desde os tempos que se dão no espaço da sala de aula, entendidos como *atividade de docência*, aos tempos que se dão fora do espaço de sala de aula, entendidos como *atividade extraclasse*, incluindo aqui os tempos de estudo e formação próprios ao professor. O termo *hora-aula* é a modalidade concreta do tempo da *atividade de docência* e o termo *hora-atividade* a modalidade concreta do tempo inerente aos processos pedagógicos que viabilizam a *hora-aula*.

Assim, para as 16 horas semanais de docência, que se convertem diretamente em *hora-aula*, têm-se 8 horas semanais de atividades extraclasse, que se convertem diretamente em *hora-atividade*. A proporção de 1/3 da jornada docente ser composta de *hora-atividade*, como está previsto na *Lei do Piso* (Lei Federal nº 11.738 de 2008), está *formalmente respeitada*. Este é o caso regulamentado para os professores que são efetivos.

Se não temos condições de desenvolver uma demonstração empírica quantitativa e rigorosa da efetividade desta norma, algo pode ser analisado.

O ponto de partida é que, na prática, para realizar sua jornada de trabalho como *trabalho necessário* (remunerado para sua reprodução como trabalhadores; imaginando que não existiria um trabalho excedente na docência na escola pública), os professores realizam atividades que não são *respeitadas nem formalmente nem efetivamente*, mediante remuneração. Uma parte de seu tempo-espaço que está além da condição de trabalhador (*tempo livre*, momento do descanso, fruição do lazer, consumo como antítese da produção etc.) é convertido em tempo-espaço de produção da *força de trabalho docente* pelo próprio trabalhador; é tornado um tempo-espaço em *função* do trabalho necessário.

A mobilidade da força de trabalho docente aqui é seu movimento de colonizar os tempos e se territorializar nos espaços que não lhe são próprios. Ao contrário do

que se viu no item anterior, em que estão postos limites para a territorialização de alguns dos elementos externos à escola, a escola tem uma facilidade em exteriorizar suas demandas.

Mas, indo além, este *tempo-espço ampliado* não tem a contrapartida da *ampliação do salário* para se realizar como extensão do trabalho necessário. Assim se torna um tempo-espço de trabalho excedente. Este é o elemento mais absurdo da relação. Do lado do estado, a relação tem *todo o charme de uma criação a partir do nada* que não precisa ser reconhecida formalmente, muito menos correspondida com um gasto de salário equivalente. Na perspectiva do estado, a apropriação de um mais-trabalho que não é remunerado é equivalente a um menos-gasto, a uma *economia* no sentido usual do termo. Economia³⁸ esta que pode liberar essas frações do fundo público para outras finalidades, inclusive, menos públicas. Mas aqui a análise teria que ter em mãos as informações precisas do que o estado faz com o que dinheiro que não se torna salário de seus servidores.

Produz-se uma situação em que, formalmente, do lado do estado-empregador, o professor é remunerado de acordo com seu trabalho necessário, inclusive, distinguindo as horas-aula da docência e as horas-atividade do estudo, planejamento etc.. Como o estado (sentido de forma política) tende a reconhecer o que se realiza nos tempos-espços por ele determinados - a jornada regulamentada realizada na escola ou fora da escola -, parece que o trabalho docente é remunerado na integralidade do seu consumo pela unidade escolar nas atividades pedagógicas.

Na medida em que o centro de comando da rede estadual abstrai os elementos territorializados do trabalho docente na sua diversidade de situações e demandas, termina por afirmar esse princípio de *poder estranho* sobre o trabalho. Não se quer dizer aqui que tal determinação alienada não se efetive em situações de trabalho docente que não se territorializam em uma metrópole. Mas sim que o trabalho docente na escola pública converge com o trabalho em geral na metrópole; a mobilidade é *função* de um poder estranho ao sujeito. A nossa intuição é que tal coincidência não seja um acaso.

No caso do trabalho docente, na escola pública, na prática esta mobilidade da força de trabalho *tipicamente capitalista* se realiza mesmo que não se considere que

38 A nosso ver é um caso de economia, mas de uma economia política do trabalho docente.

o trabalho docente está submetido a uma relação capitalista de trabalho – restringida aos casos de professores que trabalham em escolas/redes particulares. Vejamos.

A jornada de trabalho docente de 24 horas se divide em 16 *horas-aula* e 8 *horas-atividade*, que, por sua vez se divide em 4 *horas-atividade necessariamente na escola* (chamadas daqui em diante de *horas-atividade-escola*) e 4 *horas-atividade não necessariamente na escola* (chamaremos aqui *horas-atividade-domicílio*). Todas fazem parte trabalho necessário do professor. Tomando como constante a fração das 16 *horas-aula* (posto que não é o caso da ampliação desta fração para 17 *horas-aula*, 18 *horas-aula* e assim sucessivamente, que, quando ocorre é chamado de *extensão de jornada* e é reconhecido pelo empregador por meio de um adicional específico no rendimento) e a fração das 4 *horas-atividade-escola* (que também seria o caso de um aumento de carga horária no interior da escola, mas não é admitido pela legislação), resta a fração das 4 *horas-atividade-domicílio*.

Todos os professores, quando perguntados se *levam atividade da escola para ser feita em casa*, responderam afirmativamente (44% responderam que sempre, 48% que frequentemente e 8% que raramente, *questão 38*).

No enunciado desta questão eu cometi um grave erro metodológico por não ter incluído o período *fora da jornada de trabalho* à pergunta. Entretanto, na aplicação dos questionários expliquei que me referia a um tempo que não faz parte da jornada de trabalho. Mesmo assim, será considerado o cenário de que os professores tenham entendido que me referia às *horas-atividade-domicílio*. E, tal como está, a análise significaria somente que a fração *horas-atividade-domicílio* estaria sendo utilizada, em alguns casos para menos, noutros para mais. Seria um problema de alguns professores, e não do conjunto.

Mas, autorizando nosso entendimento de que os professores compreenderam o sentido preciso, porém explicitado de modo ambíguo e confuso na *questão 38*, na *questão 40* (“Você recebe, ou recebeu, alguma remuneração para a realização destas atividades em casa?”), o enunciado ajudou na desambiguação da *questão 38*. Inclusive, na *questão 40*, as respostas foram negativas, por unanimidade. Os professores (efetivos, efetivados e designados) entendem bem e com uma clareza ensurdecadora que uma parte do *lhe* é de direito como trabalhador é de algum modo alienado.

Levaremos em conta as duas possibilidades.

A Tabela 05 (página seguinte) permite uma noção aproximada da relação entre o tempo da jornada de trabalho semanal e o tempo gasto com as atividades levadas da escola para serem feitas em casa. Na coluna da direita está um valor numérico que expressa a relação entre as horas gastas em casa com as atividades da escola e as horas da jornada de trabalho real. Um professor que tem uma jornada de trabalho de 24 horas e consome 08 horas com as atividades à domicílio tem um índice de 0,33, expressando que $\frac{1}{3}$ de sua jornada de trabalho é gasta no domicílio – se for o caso de ambiguidade pelo enunciado da *questão 39*. Um professor que tem uma jornada de trabalho de 10 horas e consome 20 horas nas atividades em casa, tem uma relação expressa pelo índice 2,0 (o tempo gasto na hora-atividade realizada em casa é o dobro do tempo gasto na hora-aula realizada na escola). Quanto maior o valor numérico da relação, mais tempo é gasto nas atividades à domicílio em relação à jornada de trabalho real. Em **negrito** estão os professores em que o tempo consumido nas atividades à domicílio excede a grandeza constante de $\frac{1}{3}$ da jornada de trabalho real – índice 0,33.

Relação entre a jornada de trabalho e as horas gastas com atividades em casa.			
Escola (vínculo do professor com a escola)	Questão 37. Jornada de Trabalho em horas (por semana).	Questão 39. Tempo gasto nas atividades da escola levadas para casa (por semana).	Relação entre horas gastas em casa e as horas da jornada de trabalho.
EEEGF (efetivo)	18,00	2,00	0,11
EEEGF (efetivo)	28,00	5,00	0,15
EEEGF (efetivo)	28,00	4,30	0,15
EELMA (efetivo)	30,00	20,00	0,67
EECAV (efetivo)	33,00	6,00	0,18
EELMA (efetivo)	34,00	8,00	0,24
EELMA (efetivo)	48,00	24,00	0,50
EECAV (efetivado)	18,00	8,00	0,44
EELMA (efetivado)	16,00	4,00	0,25
EEEGF (efetivado)	24,00	4,00	0,17
EEFJ (efetivado)	16,00	4,00	0,25
EEFJ (efetivado)	24,00	2,00	0,08
EECAV (designado)	18,00	6,00	0,33
EECAV (designado)	2,10	7,00	3,33
EECAV (designado)	19,00	6,00	0,32
EECAV (designado)	5,20	3,30	0,63
EECAV (designado)	8,00	2,00	0,25
EELMA (designado)	15,00	3,00	0,20
EELMA (designado)	9,00	4,00	0,44
EEEGF (designado)	16,00	5,00	0,31
EEEGF (designado)	25,00	4,00	0,16
EEEGF (designado)	24,00	3,00	0,13
EEFJ (designado)	10,00	2,00	0,20
EEFJ (designado)	10,00	20,00	2,00

Tabela 05: Relação entre a jornada de trabalho e as horas gastas com atividades em casa.

Não sendo o caso desta ambiguidade da *questão 39*, a totalidade dos professores entra na situação de um tempo de *trabalho excedente* (não remunerado) realizado à domicílio. Como o tempo indicado, na Tabela 05, na coluna da *questão 39* não está contemplado nas *horas-atividade-domicílio* (rubricadas na coluna da *questão 37*), qualquer fração de tempo ali expressa já é um tempo de trabalho que não é reconhecido pelo empregador e convertido, proporcionalmente, em rendimento/salário.

Na realidade, as 4 *horas-atividade-domicílio* deixam de ser uma grandeza constante, como está expresso na legislação, para se tornarem uma grandeza variável. E, esse *excedente* decorrente da grandeza *tempo* se tornar variável é

tornado uma *abstração* do ponto de vista do estado. Na perspectiva do estado seria uma questão de tempo.

Mas este tempo carrega um duplo movimento. Um movimento duplamente perverso.

Primeiro, o tempo em sua dimensão toscamente fenomenológica e abstrata de *horas-relógio* é tornado um critério para que a atividade de trabalho do professor não seja reconhecida como trabalho docente em sua integralidade; o sentido é *econômico* de gastar menos dinheiro com o *elemento vivo* na organização do trabalho pedagógico. O tempo do trabalho docente é fragmentado e segmentado (*tempo-4 horas-atividade-domicílio* e *não-tempo-4 horas-atividade-domicílio*) que, mediante a lógica das *horas-relógio*, é expulso da qualidade concreta e efetiva de *horas-atividade-domicílio* ao não ser reconhecido como *trabalho necessário* para a efetivação da *força de trabalho docente* nas *horas-aula*. Assim, pode deixar de ser pago.

Segundo, o tempo em sua dimensão essencial e concreta da práxis (cri)ativa e educativa deixa de ser um critério para que a atividade de trabalho do professor seja reconhecida como trabalho docente na sua integralidade; o sentido é *político* de desautorizar a intervenção do *elemento vivo* na organização do trabalho pedagógico. O *tempo necessário* para que o professor desenvolva o conjunto de mediações subjetivas/objetivas do trabalho docente para além de sua efetivação como *força de trabalho* é desqualificado pelo estado. É tornado um *tempo excedente, supérfluo*. Assim, o estado desqualifica a integralidade do *trabalho necessário* que o *próprio professor tem para se produzir como um professor* na medida em que desqualifica o tempo que o sujeito precisa para que sua formação permanente se realize nas *horas-aula* e *horas-atividade-escola*.

A determinação particular, seu caráter útil, da *hora-atividade* é assegurar a qualidade da *hora-aula*. Se a *hora-aula* pode ser reproduzida mediante a abstração de seus elementos concretos - aqui identificados com a própria qualidade da atividade do professor -, a *hora-atividade* perde centralidade como um dos fundamentos do trabalho docente. Essa é uma lógica de reconhecer o professor como um professor *aulista*, isto é, que somente é reconhecido na sua objetivação da *hora-aula*.

O tempo do trabalho docente consumido em sua formação é inserido na lógica do trabalho objetivado para o estado; é considerado somente na sua dimensão quantitativa. Para o estado, somente importa o tempo do trabalho docente que é consumido do seu ponto de vista. Assim, frações do tempo do trabalho docente podem ser objetivadas e desqualificadas.

Porém, tais frações de tempo são tão inerentes à subjetividade do trabalhador docente que continuam sendo efetivadas pelo professor em franca e aberta contradição com a lógica neoliberal de redução de gastos com o serviço público. Ao mesmo tempo, o professor é responsabilizado por esse traço inerente da formação da sua força de trabalho.

O trabalho docente vai sendo expropriado de seus processos constitutivos e pode se realizar em uma semelhança com as lógicas mais gerais da precarização do trabalho.

O que era somente, em termos quantitativos, a *questão de um excedente do tempo* do professor ser remunerado, desenvolvido nas suas contradições, se torna, em termos qualitativos, a *questão do tempo necessário* do professor ser expropriado.

O conceito de mais-trabalho em Marx é preciso: é um trabalho excedente que o trabalhador entrega para o empregador sem receber uma remuneração. Se o empregador transforma este mais-trabalho (no caso da produção de mercadorias, sob a forma de um mais-produto) em mais-valor, estabelece-se a uma relação de produção capitalista. Para o trabalhador, se seu mais-trabalho se torna mais-valor ou é somente um lucro ou uma redução nos custos de produção para o empregador, não faz uma diferença qualitativa. De todo modo, ele não vê a *cor desse dinheiro*.

Veja que aqui não se está tentando defender uma tese de que o *estado seja capitalista ao explorar o trabalho docente* ou que *o trabalho docente pode ser reduzido ao proletariado para o capital* – que seria o caso de retomar a discussão pelo prisma do trabalho produtivo em Marx, como apontado no quarto capítulo, e que foi um dos elementos presentes na discussão da década de 1990, como resgatamos no terceiro capítulo.

Diferente, o que se está dizendo aqui é que os fundamentos da análise de Marx sobre o processo de trabalho tomou essa questão de modo tão radical (tomado desde a raiz, parafraseando outro texto marxiano) que identificou os traços

essenciais do trabalho que se mantém ativos no processo capitalista de produção inclusive em processos não-capitalistas de produção.

Por não cair em definições essencialistas, o conceito de *trabalho* em Marx coloca no movimento do pensamento as determinações que não se restringem necessariamente a uma forma idêntica e estereotipada do processo de produção do capital, podendo ser retomada para a compreensão de processos de trabalho que não estão associados diretamente a um processo de valorização.

Para Marx, o *processo de trabalho* e *processo de valorização* são momentos distintos que se tornam uma unidade contraditória no processo de produção do capital. Nas palavras do *mouro*,

Se [...] compararmos o processo de formação de valor com o processo de trabalho, veremos que este último consiste no trabalho útil, que produz valores de uso. O movimento é, aqui, considerado qualitativamente, em sua especificidade, segundo sua finalidade e conteúdo. O mesmo processo de trabalho se apresenta, no processo de formação de valor, apenas sob o seu aspecto quantitativo. Aqui, o que importa é apenas o tempo que o trabalho necessita para a sua operação, ou o período durante o qual a força de trabalho é despendida de modo útil. As mercadorias que tomam parte no processo também deixam de importar como fatores materiais, funcionalmente determinados, da força de trabalho que atua orientada para um fim. Elas importam tão somente como quantidades determinadas de trabalho objetivado. Se contido nos meios de produção ou adicionado pela força de trabalho, o trabalho só importa por sua medida temporal. Ele dura tantas horas, dias etc.. No entanto, o trabalho só importa na medida em que o tempo gasto na produção do valor de uso é socialmente necessário, o que implica diversos fatores. A força de trabalho tem de funcionar sob condições normais. [...] (MARX, [1867] 2013, p. 271-272)

Se o estado não é *especificamente* capitalista ao explorar o trabalho docente, algumas semelhanças são evidentes. E o capital, como relação social expansiva, se apropria do existente determinando-o como seu próprio movimento. Convém lembrar Michael Apple quando adverte que o problema da história é que ela não costuma ficar no passado (APPLE, 1991).

Este processo de *trabalho para o estado* se tornar um *trabalho para o capital* depende em que medida sua utilidade se realiza como fundamento contraditório de um valor de troca – daí ser necessária uma explicação do processo do dinheiro que o estado deixa de pagar para o professor se converter em capital, algo que não temos dados empíricos nem condições de discutir, por mais que, a nosso ver, essa questão seja central para o trabalho do professor na escola pública.

5.5 Associatividade e Subalternidade

Nesta seção faz-se uma relação entre a associatividade dos professores e a territorialidade em que escola está inserida, além de indicar a relação com a questão da subalternidade em Gramsci.

A associatividade é distinguida em quatro categorias. Da forma mais próxima das demandas e contradições específicas do trabalho docente, o sindicato, à forma mais ampla de participação política, o partido político. Entretanto, sejam as associações, sejam os movimentos sociais, permitem compreender como as mediações com a territorialidade se manifestam de modos diversos e contraditórios.

72. Você é filiado ao sindicato dos professores da sua categoria? 72.1. Não; 72.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 72.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 72.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 72.88. Não sabe; 72.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
72.1	04	57	03	43	04	57	02	50	07	50	06	55	13	52
72.2	-	-	01	14	-	-	01	25	01	07	01	09	02	08
72.3	-	-	03	43	02	28	01	25	03	21	03	27	06	24
72.4	03	43	-	-	01	14	-	-	03	21	01	09	04	16
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à filiação ao sindicato dos professores (*questão 72*), o instrumento político *por excelência* dos professores (elementos específicos do trabalho são a materialidade de origem da organização), a maior parte respondeu em termos negativos absolutos, isto é, de ausência (52%).

A dimensão coletiva do trabalho docente se manifesta de modo desigual entre os professores entrevistados. Por um lado, o traço coletivo é inseparável da organização mais ampla do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995), tanto tomado na perspectiva da supervisão escolar, na integração de diferentes professores e disciplinas dentro de um cronograma, quanto na fala dos próprios professores ao apontar a necessidade de diálogos entre conhecimentos de diferentes disciplinas que estão *situados* em diferentes professores. Por outro lado, na dimensão da associatividade especificamente docente, esta dimensão coletiva é reduzida em quantidade, mas também na qualidade.

A participação dos professores nas atividades sindicais é entendida desde uma prática de conjunto nas atividades e decisões, revelando um protagonismo dos

professores na organização do instrumento político, até uma prática fragmentada em que a participação se dá de modo episódico, remetendo a discussão da subalternidade (GRAMSCI [Q25, §2, 1934] 2014).

Esta desigualdade se manifesta por somente 8% dos professores participarem ativamente das decisões e atividades, ao passo que em outro extremo, da ausência nas atividades e decisões, a proporção é de 16% dos professores. Em uma faixa intermediária, de 24% dos professores, a participação nas decisões e atividades é eventual, ou, retomando Gramsci, episódica e desagregada.

73. Com relação à atuação deste sindicato, você se considera? 73.1. Muito satisfatória; 73.2. Satisfatória; 73.3. Insatisfatória; 73.4. Muito insatisfatória; 73.88. Não sabe; 73.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
73.2	01	33	03	75	01	33	02	100	04	58	03	60	07	58
73.3	01	33	01	25	02	66	-	-	02	28	02	40	04	34
73.88	01	33	-	-	-	-	-	-	01	14	-	-	01	08
Total	03	100	03	100	03	100	02	100	06	100	05	100	12	100

Dos professores que são filiados ao sindicato, independente da maior ou menor participação nas atividades e decisões, a maior parte considera a atuação do sindicato (*questão 73*) satisfatória (58%), um terço considera insatisfatória (34%) e um professor respondeu que *não sabe* se posicionar com relação à avaliação da atuação do sindicato.

Se o sindicato é a forma associativa mais específica da associatividade dos trabalhadores, o partido político pode ser compreendido com uma forma mais geral de envolvimento político.

74. Você é filiado a algum partido político? 74.1. Não; 74.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 74.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 74.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 74.88. Não sabe; 74.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
74.1	06	86	05	71	06	86	03	75	11	79	09	82	20	80
74.2	01	14	01	14	-	-	01	25	02	14	01	09	03	12
74.3	-	-	01	14	01	14	-	-	01	07	01	09	02	08
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à filiação aos partidos políticos (*questão 74*), a maior parte respondeu em termos negativos absolutos, de ausência (80%), e, termos positivos, a presença se distribui entre 12% cuja participação é efetiva e 08% de que de vez em quando

participa das decisões e atividades. Em termos de escolas da Sede ou de escolas dos Distritos, tampouco se apresentam diferenças significativas em termos quantitativos e os dados não permitem inferências qualitativas.

75. Com relação à atuação deste partido político, você se considera? 75.1. Muito satisfatória; 75.2. Satisfatória; 75.3. Insatisfatória; 75.4. Muito insatisfatória; 75.88. Não sabe; 75.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
75.2	-	-	01	50	01	100	01	100	01	33	02	100	03	60
75.3	01	100	01	50	-	-	-	-	02	66	-	-	02	40
Total	01	100	02	100	01	100	01	100	03	100	02	100	05	100

O entendimento dos 05 professores que são filiados em partidos políticos acerca da atuação (*questão 75*) deste instrumento mais amplo de participação política, se distribui entre satisfatória (60%) e insatisfatória (40%), sendo que nos professores das escolas da Sede insatisfação é maior do que nos professores das escolas dos Distritos.

76. Você participa de alguma associação e/ou entidade? 76.1. Não; 76.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 76.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 76.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 76.88. Não sabe; 76.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
76.1	04	57	04	57	05	57	01	25	08	57	06	55	14	56
76.2	-	-	01	14	01	14	01	25	01	07	02	09	03	12
76.3	03	43	02	28	01	14	02	50	05	36	03	27	08	32
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à participação em alguma associação e/ou entidade (*questão 76*), instrumento da política não imediatamente relacionado ao poder político no âmbito do estado, a maior parte respondeu em termos negativos absolutos, de ausência (80%), e, termos positivos, a presença se distribui entre 12% cuja participação é efetiva e 08% de que de vez em quando participa das decisões e atividades. Em termos de escolas da Sede ou de escolas dos Distritos, tampouco se apresentam diferenças significativas em termos quantitativos.

77. Esta associação e/ou entidade tem relação com a zona rural? 77.1. Não; 77.2. Sim. Qual(is) relação(ões)? [...]; 77.88. Não sabe; 77.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
77.1	02	66	03	100	-	-	01	33	05	83	01	20	06	56

77.2	01	33	-	-	02	100	02	66	01	17	04	80	05	44
Total	03	100	03	100	02	100	03	100	06	100	05	100	11	100

Quando perguntados sobre a relação entre a forma associativa e a zona rural (*questão 77*), as respostas dos 11 professores se distribui entre a presença da relação (44%) e a ausência (56%). Sendo que, neste critério, a relação entre os professores da Sede e os professores dos Distritos é de um *simétrico oposto* ou *equivalente invertido*: os quatro quintos das escolas da Sede cujas formas associativas não se relacionam com a zona rural são o *negativo* (no sentido fotográfico) dos quatro quintos das escolas dos Distritos cujas formas associativas se relacionam com a zona rural. Na medida em que a categoria de análise *rural*, no caso dos professores das escolas dos Distritos, possui mais nuances, a proximidade destas formas associativas com os modos de reprodução social existentes nos Distritos é posta em tela como possibilidade.

O traço episódico, de inconstância e mesmo de ausência, decresce na medida em que a escola tem maior proximidade com as territorialidades dos alunos das comunidades rurais.

78. Com relação à atuação desta associação e/ou entidade, você se considera? 78.1. Muito satisfatória; 78.2. Satisfatória; 78.3. Insatisfatória; 78.4. Muito insatisfatória; 78.88. Não sabe; 78.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
78.1	-	-	-	-	01	50	-	-	-	-	01	20	01	09
78.2	02	66	02	66	-	-	02	66	04	66	02	40	06	54
78.3	01	33	01	33	-	-	01	33	02	33	01	20	03	57
78.4	-	-	-	-	01	50	-	-	-	-	01	20	01	09
Total	03	100	03	100	02	100	03	100	06	100	05	100	11	100

Destes 11 professores que participam de associações/entidades, o grupo das escolas da Sede e da EEFJ se repartem entre os itens medianos do critério *satisfação* (*questão 78*), sendo os extremos (muito satisfeito ou muito insatisfeito) manifestos na EEEGF.

Entretanto, quando se altera a pergunta para a participação em movimentos sociais, a recusa na participação aumenta em comparação com as associações.

79. Você participa de algum movimento social? 79.1. Não; 79.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 79.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 79.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 79.88. Não sabe; 79.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	

	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
79.1	06	86	06	86	06	86	03	75	12	86	09	82	21	84
79.2	-	-	01	14	-	-	01	25	01	07	01	09	02	08
79.3	01	14	-	-	01	14	-	-	01	07	01	09	02	08
Total	07	100	07	100	07	100	04	100	14	100	11	100	25	100

Quanto à participação em algum movimento social (*questão 79*), instrumento da política não imediatamente relacionado ao poder político no âmbito do estado tal e qual as associações/entidades, mas portador de *potência* crítica diversa mediante a não obrigatoriedade de institucionalização e regularização (pelo menos por princípio mais político que jurídico), a maior parte respondeu em termos negativos absolutos, de ausência (84%), e, termos positivos, a presença se distribui entre 08% que de vez em quando participa das decisões e atividades e 08% naquilo que chamamos de *presença ausente* (participa do movimento, mas não participa das instâncias do movimento). Em termos de escolas da Sede ou de escolas dos Distritos, a distribuição das respostas é equivalente, simétrica.

80. Este movimento social tem relação com a zona rural? 80.1. Não; 80.2. Sim. Qual(is) relação(ões)? [...]; 80.88. Não sabe; 80.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
80.1	-	-	-	-	01	100	-	-	-	-	01	50	01	25
80.2	01	100	01	100	-	-	01	100	02	100	01	50	03	75
Total	01	100	01	100	01	100	01	100	02	100	02	100	04	100

Dos 04 professores que participam de movimentos sociais, 03 apontam a relação com a zona rural (*questão 80*), caso das escolas da Sede e de Serra do Cipó.

81. Com relação à atuação deste movimento social, você se considera? 81.1. Muito satisfatória; 81.2. Satisfatória; 81.3. Insatisfatória; 81.4. Muito insatisfatória; 81.88. Não sabe; 81.99. Não respondeu.														
	EECAV		EELMA		EEEGF		EEFJ		Sede		Distrito		Global	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
81.1	01	100	01	100	-	-	01	100	02	100	01	50	03	75
81.2	-	-	-	-	01	100	-	-	-	-	01	50	01	25
Total	01	100	01	100	01	100	01	100	02	100	02	100	04	100

O critério de satisfação com relação à atuação destes movimentos sociais, em geral (75%), indica uma percepção muito satisfatória da parte dos professores.

Assim, quando tomada a questão da associatividade no seu conjunto, dos sindicatos e partidos às associações e movimentos sociais, se é possível indicar que

os professores das escolas se distinguem entre a Sede e os Distritos, o traço de fundo é o elemento desagregado do trabalho docente.

Considerações Finais

Mas o tempo é o fogo da essência que consome eternamente o fenômeno e lhe imprime o caráter de dependência e de inessencialidade.
MARX, [1841] s/d.

A tese discutiu o trabalho dos professores na relação com territorialidades diferentes, desiguais. Seja a própria atividade da docência como o processo de produção de uma territorialidade que não se esgota no território da escola, seja a territorialidade das comunidades rurais dos alunos, que se realiza de modos diversos no território da escola. As relações que se estabelecem entre a escola e o seu entorno apresentam um conjunto de questões que, se não são novos, se mantêm plenos de contradições, e, por isso, negatividades e positivities.

No caso dos professores de *Humanas* de Jaboticatubas, questões emergem da práxis educativa, inerente à atividade da docência, quando mediada pela realização na forma de uma força de trabalho docente. De um lado, produção do espaço da metrópole, de outro, a reprodução do espaço escolar, produzem determinidades específicas e contraditórias para a mobilidade e a precariedade dos professores.

A escola termina por produzir uma compreensão da realidade de seu entorno que se pauta por lógicas estatistas, em que as comunidades rurais terminam por ser entendidas a partir de uma lógica que as associa à uma determinação negativa. Assim, a escola termina por reproduzir uma lógica estatista que pensa o mundo a partir do urbano, como sinônimo de desenvolvimento, desconsiderando os modos de vida de campesinatos diversos. Esta conflitualidade que se realiza nos termos da reprodução escolar carrega vínculos com a produção do espaço que são seletivos, mas nada aleatórios. Por um lado, uma série de questões que conformam uma questão agrária ativa deixam de ser pautados na perspectiva das comunidades rurais, por outro lado, os elementos da urbanização capitalista podem se territorializar pedagogicamente nas atividades docentes, indicando traços de uma concepção de mundo urbanizante.

Entretanto, o professor tampouco pode ser compreendido sendo tomado isolado das contradições em que seu trabalho se movimenta. Os traços de um trabalho metropolitano, enquanto trabalho precarizado e intensificado, se constituem

como uma possibilidade de uma perspectiva de reconhecimento dos dilemas e questões que estão presentes nos horizontes de vida dos alunos. A empregabilidade do lado dos alunos, como um futuro de trabalho, se encontra com a profissionalidade do lado dos professores, como um trabalho cujo o futuro se manifesta de modo incerto. Estabelece-se aí uma tensão, uma relação dialética, que pode abrir uma identidade entre professores e alunos, na medida em que aqueles reconheçam que sua reprodução social não é tão distante assim da reprodução destes. Mas isto são questões que estão postas para o trabalho docente.

O processo de metropolização da RMBH, como visto no primeiro capítulo, tem se apropriado em relações de dominação de diversas formas de trabalho do campo e da cidade. Assim, derivamos da produção do capital (unidade contraditória entre processo de trabalho e processo de valorização) uma compreensão do que seja a produção do espaço como relação capitalista. A subalternidade, tomada nesta perspectiva, é posta nesta unidade contraditória entre trabalho e valorização. Na perspectiva do trabalho, é entendida como o outro lado da moeda, e também se realiza no campo e na cidade quanto unificados sob o registro da metrópole.

A subalternidade, como entendida nos termos gramscianos (Capítulo 2), não é a simples e unívoca manifestação daquele que foi transformado em marginal ou está em estado de desagregação social, mas sim uma perspectiva daquele se realiza, sociologicamente falando, como o contraditório do hegemônico e dominante.

Nestes termos, o desafio do pensamento é conseguir articular no plano da crítica a condição de trabalhador da metrópole com a condição de trabalhador da escola. No caso do professor, sua subalternidade é posta nessa relação inseparável entre metrópole e escola. Aqui, apenas apontaremos alguns elementos dessa questão, mesmo que de modo precário.

A premissa é que compreender os elementos constitutivos das frações da classe trabalhadora que se realiza na metrópole, a nosso ver, já não é mais possível somente a partir dos seus elementos de especificidade.

Por exemplo, o trabalho no campo das comunidades rurais de Jaboticatubas, quando convertido em força de trabalho na ruralidade dos condomínios de alto valor ou no trabalho precário nas periferias da cidade, ambos na reprodução da metrópole, passa a suportar determinações que não se explicam somente em

termos do campo ou da cidade. A hipótese explicativa é que esta força de trabalho, se realizando no campo ou na cidade, já é uma *força de trabalho metropolitana*.

Este tipo de pensamento ajuda a entender os professores que dão aulas em escolas públicas que estão localizadas em áreas em que a determinidade da produção do espaço se realiza como metropolização? Por exemplo, o trabalho docente, ou, de modo mais preciso, a *força de trabalho docente* que se realiza em uma escola na periferia de Jaboticatubas se distingue da força de trabalho docente em uma escola na centralidade do município? Pode se dizer que, no final das contas, tudo é periferia... A questão ainda requer mais algumas contradições. Esta escola, sendo uma escola pública, de uma mesma rede estadual, também pode ser distinguida em termos da localização geográfica no interior de um município da RMBH? Também pode se dizer que, no final das contas, é tudo escola pública... E a força de trabalho docente que se realiza no interior destas escolas estaduais, possuindo vínculos de trabalho precários como são os que se reproduzem em escala ampliada na metropolização (dizemos dos *temporários* no caso da escola) em contraposição aos vínculos estáveis de uma força de trabalho docente concursada (dizemos dos *efetivos*), pode ser nivelada por um critério de subalternidade metropolitana?

Por um lado, o professor tem determinidades do ponto de vista geográfico (reduzindo a geograficidade da discussão à distinção entre campo e cidade) do município de Jaboticatubas que tanto se reparte em um centro/Sede quanto em sua periferia/Distritos. Mas, tanto centro quanto periferia de Jaboticatubas estão inseridos em um processo de metropolização que vai bastante além dos limites municipais de Jaboticatubas e que lhe arrasta para contradições que não estão postas somente enquanto Jaboticatubas. Assim sendo, tanto o centro quanto a periferia de Jaboticatubas fazem parte de uma escala maior de relação centro-periferia: Jaboticatubas como periferia da RMBH.

Por outro lado, o professor tem determinidades do ponto de vista institucional de trabalhar em uma escola da rede estadual que estaria além daquela primeira determinidade. Isto é, uma escola estadual é uma escola estadual em Belo Horizonte (centralidade da RMBH) e em Jaboticatubas (periferia da RMBH). Mas também uma escola estadual na Sede de Jaboticatubas é uma escola estadual na periferia de Jaboticatubas. Um professor da rede estadual nesta ou naquela escola é

um professor da rede estadual. Assim sendo, ser professor temporário na escola da Sede de Jaboticatubas tem semelhanças em ser professor temporário na escola de um Distrito de Jaboticatubas: o professor temporário como precariedade da rede estadual.

Na articulação destas duas questões emerge um professor que é portador de uma relação dupla de subalternidade, tanto em termos de sua territorialidade metropolitana, quanto de sua territorialidade escolar. A territorialidade docente é, no mínimo, contraditória.

A questão pode se multiplicar internamente *ad infinitum*. E, a nosso ver, se multiplica. Pois ser trabalhador da metrópole é uma contradição de fundo a partir da qual se irradiam determinações tanto quanto ser trabalhador da escola pública também irradia. O fato de colocarmos esta questão não significa que tenhamos condições de resolvê-la. Mas isso não justifica um silêncio conveniente (e conivente) com a segurança da exposição de argumentos desenvolvidos e que se sustentam.

A metrópole, no caso da RMBH, é a unidade contraditória entre o campo e a cidade. Tanto a cidade quanto o campo, que existiam bem antes da RMBH, passam a se realizar mediante determinações específicas da reprodução metropolitana. Entretanto, suas especificidades não são simplesmente suprimidas ou tornadas inativas. Se existe uma estrutura metropolitana que articula os campos e as cidades como suas partes, este processo não é desprovido de conflitos, de lutas. De modo contraditório, esta determinação *estrutural* não é *absoluta*.

A desterritorialização que aqui se trata tem como ponto de partida a perda do território camponês (unidade de terra, trabalho e comunidade/família). Entretanto, esta desterritorialização do campesinato pode estar associada à perda da terra da comunidade (venda etc.) e o sujeito se reterritorializa na diversidade urbana da metrópole. Ou pode estar associada à permanência do sujeito na terra da comunidade, mas, na medida em que os processos produtivos/trabalho se realizam em outra terra (urbana ou rural), o que era território camponês se converte em local de moradia e consumo, à semelhança da moradia urbana, mesmo que mantendo traços da ruralidade. Estes processos podem avançar e regredir entre um e outro, tornando o espaço da comunidade uma unidade contraditória entre território camponês em algumas frações e território somente rural noutras frações.

Diversos momentos se realizam, não como sucessão estreita, mas como interdeterminações e reciprocidades nesse processo de formação de uma *força de trabalho metropolitana*.

Em algumas comunidades rurais, o trabalho se converte em força de trabalho sem deixar de se realizar na zona rural, sendo deslocado das comunidades para fazendas e pousadas. Neste caso, o trabalho rural se diferencia em *agrícola*, no caso de fazendas de produção agropecuária (que não hegemônicas em Jaboticatubas, mas existem), e *não-agrícola*, no caso de pousadas e hotéis.

No caso do turismo, até onde pudemos perceber, a articulação entre os traços ecológicos e os traços rurais no setor hoteleiro pode fazer com que o trabalho assalariado também se realize, em termos de sua determinação particular de utilidade, como trabalho não-agrícola centrado nas atividades ecológicas (os guias e condutores ambientais, porteiros e vigias, serviços domésticos, manutenção das edificações etc.) e trabalho agrícola centrado na manutenção dos elementos rurais do território da pousada (pequenos cultivos e criação de animais, bem como atividades extrativas etc.). O pacote turístico inclui os elementos típicos de um modo de vida rural para serem consumidos pelos turistas de origem urbana tanto quanto o acesso aos recursos naturais que configuram um modo de vida aventureiro. Aqui se trata do setor hoteleiro que está instalado na zona rural, seja se apropriando de sedes de fazendas que se tornaram inativas e mantendo suas instalações com modificações maiores ou menores, seja construindo suas próprias edificações e equipamentos.

Na medida em que as relações sociais que acontecem neste espaço chamado de *zona rural* são cada vez mais determinadas pelos imperativos e necessidades da urbanização capitalista (e estatista), mesmo mantendo os traços de ruralidade, as definições absolutas de campo e cidade são tornadas relativizadas. Um pensamento *urbanizante* é capaz de ver nesta dialética entre campo e cidade o urbano realizado e o rural extinto. Ao passo que um pensamento *ruralizante* seria capaz de apostar que, essencialmente, as relações estão se efetivando em um espaço que conserva os atributos materiais e simbólicos do rural, mesmo que mediadas por elementos urbanos.

Vimos que o pensamento estatista, enquanto planejamento urbano no novo Plano Diretor, toma essa diversidade como *zona urbana* e ponto. Qualquer

adjetivação – zona urbana central, zona urbana de desenvolvimento diversificado, zona urbana de desenvolvimento sustentável, zona especial de interesse social etc. – não supera o substantivo *urbano*. O pensamento estatista, em sua variante do *planejamento metropolitano*, abstrai uma série de determinidades diferentes e desiguais produzindo uma territorialidade homogênea.

Um professor da rede estadual subalterno à lógica estatista de produção do conhecimento escolar que pensasse diferente da determinação geral (im)posta sobre as territorialidades diferentes e desiguais presentes na zona rural de Jaboticatubas teria problemas. O enraizamento objetivo de sua práxis traria à tona as contradições que o ordenamento estatista do território tenta suprimir pelo poder homogeneizador do planejamento. Sua práxis educativa, neste caso, *crítica*, entraria em franca contradição com a práxis educativa *domesticadora* que emana do estado; do lado do estado, pode se pensar, em termos de uma *domesticação*, tanto da práxis enquanto produção do espaço quanto da práxis enquanto produção da escola. Sua ação é pra lá de refletida, meticulosamente planejada. O estado aqui se refere à forma política do comando da reprodução social; neste sentido, o estado tanto é o governo municipal quanto o estadual, bem como o federal. As avaliações sistêmicas do governo federal podem se reconhecer no governo estadual tanto quanto o planejamento urbano-metropolitano do governo estadual pode se reconhecer no governo municipal.

A escola estatal, se tal raciocínio é pertinente, é inseparável da perspectiva de reprodução estatista da sociedade. Em que medida a escola estatal reproduz a lógica estatal de modo explícito é uma questão que também se pode colocar tendo como referência seus órgãos de planejamento: estes reproduzem a lógica estatal de modo explícito? Ou tal reprodução da parte pelo todo carrega suas contradições ao ponto de produzir interdições entre as determinações do todo se darem nas partes?

A escola que é genericamente chamada de pública pode remar *contra a maré* das intencionalidades do estado? A escola pública teria autonomia para se realizar de modo crítico aos imperativos estatistas que chegam nos ofícios e regulamentos diariamente? Nem estamos discutindo perspectivas conservadoras que emergem como autonomia dos *educadores* dentro da escola. Seria o caso da crítica marxiana aos *economistas* ser posta em termos dos *professores* – estes considerados a partir da intencionalidade explicitamente conservadora sobre o mundo. Intelectuais de algo

que poderia ser chamado, parafraseando a *economia política*, de uma *pedagogia política*. E é um direito do professor pensar assim.

Este modo de colocar a questão, *carregando nas tintas* ao localizar controles estruturais para a reprodução da escola, ajuda a pensar as determinações concretas da práxis do professor que depende dela para *pagar suas contas*. Simplesmente chamá-lo de professor *portador de uma práxis educativa* diante da escola é o mesmo que simplesmente reclamar do trabalhador uma práxis diante do patrão, ou simplesmente chamar de camponês que se depara com o capital imobiliário e o poder de estado no conflito pelo que serão os territórios das comunidades rurais. Entretanto, tanto trabalhador diante da escola, quanto trabalhador diante do capital, são um produto histórico de relações sociais contraditórias que estão sendo criadas e recriadas, conservadas e superadas.

Esta é a chave de leitura escolhida nesta tese sobre a força de trabalho docente e sua práxis educativa como uma contradição em que estão presentes as territorialidades diferenciais e desiguais que produzem o espaço da escola e de sua exterioridade na reprodução da metrópole. Do contrário, simplesmente se faz uma leitura do que é prática do professor e se realizam juízos morais ao sabor da ideologia que se considere a mais pertinente, a mais justa, a mais crítica etc.. *O buraco é mais embaixo*.

Entre o extremo da profissionalidade e o extremo da proletarização, cada qual se tornando registros cada vez mais extremados, perdem-se de vista os movimentos concretos da força de trabalho docente que, se não cessa de ser uma práxis educativa, tampouco produz uma territorialidade docente nos extremos da subordinação ou da emancipação absolutas. A territorialidade docente, como manifestação do território em que o professor se realiza, tem na categoria ampliada de subalternidade uma de suas possibilidades de análise.

Mas, na medida em que o professor é uma força de trabalho docente que se realiza em uma escola pública que se torna determinação progressiva do estado, do gerencialismo e das reformas neoliberais e empresariais, o que se espera de sua práxis educativa para além de ser as *condições subjetivas* na produção das mercadorias na forma dos números e estatísticas das avaliações sistêmicas? A resposta imediata retorna aos clássicos do reprodutivismo, que resumimos na posição althusseriana de *aparelho ideológico do estado*. A nosso ver essa forma de

conduzir a discussão não leva muito longe em seu realismo mesquinho. E, no final das contas, se o professor já é um trabalhador e por isso é explorado no plano econômico, agora é duplamente culpado, pois no plano político, é um trabalhador da perspectiva estatista.

A contradição tem que se tornar possibilidade. E a possibilidade não nasce pronta. Vejamos um caso de trabalhador metropolitano.

Identificar o contraditório na força de trabalho, no caso de Jaboticatubas, passa por reconhecer processos estruturais, da produção do capital pela reprodução do estado, mas também compreender as permanências e novidades que os trabalhadores têm produzido lá. O exemplo da feira agroecológica Raízes do Campo na Sede, para ficar até onde fomos mais vezes, desequilibra explicações estruturalistas sobre o fim do campesinato na metrópole ou a extinção das comunidades rurais. Mas nos foi dito bastante da multiplicidade de associações de moradores de comunidades que se posicionam mais ou menos criticamente diante dessa urbanização.

Entretanto, uma fração deste campesinato tornado força de trabalho, a nosso ver, realmente deixa de sê-lo e vai se realizar na cidade, na zona urbana. Seja na Sede, trabalhando na construção civil ou no setor de serviços e comércio, tanto na iniciativa privada quanto no serviço público. Seja na zona urbana de outros municípios, no exemplo de Belo Horizonte, também na diversidade de inserções possíveis no mercado de trabalho, informal ou regulamentado, mais ou menos precarizado. É o caso de trabalhadores que saíram definitivamente da zona rural de Jaboticatubas e passaram a residir na zona urbana de Jaboticatubas, em Belo Horizonte ou outros municípios, no centro ou na periferia destas cidades, e que não voltam nem para visitar a família.

Mas, outra parte desse campesinato tornado força de trabalho também é composto de trabalhadores que moram na zona urbana durante os dias úteis da semana, em que se dá o processo de trabalho urbano, e no fim de semana retornam para as comunidades rurais, onde a família continua residindo (por vezes até seus filhos e companheiros/cônjuges). A precariedade dos vínculos com o trabalho urbano produz reterritorializações também precárias nas comunidades rurais. Buscar um olhar essencialista de campesinato sobre esses sujeitos termina por reproduzir o estatismo urbanizante e a urbanização estatista.

Conversando com um dos feirantes da *Raízes do Campo*, perguntamos como ele entendia a situação da juventude rural que foi trabalhar fora das comunidades, seja em Jaboticatubas ou outro município, e, por qualquer motivo retorna para as comunidades rurais.

Seu Dazinho fez uma síntese que não conseguiremos reproduzir nos seus termos - palavras bem colocadas pela sabedoria camponesa - mas que aponta, grosso modo, que o sujeito fica meio sem lugar na comunidade. De um lado, seu aprendizado do manuseio da terra foi interrompido, de outro, os trabalhos que ele teve na cidade não têm sentido econômico para comunidade enquanto território. O trabalho no campo perdeu os significados mais ampliados da relação com o território e que se tornam, nos termos da práxis, uma *reflexão típica da ação*, e que estão presentes nos elementos de boniteza da vida no campo que seu Dazinho diz ao sorrir. Por outro lado, desprovido destes elementos imateriais da territorialidade, o cultivo da terra se restringe a uma situação de consumo intensivo de um trabalho precário (em que a *força* no sentido físico se destaca) cuja contrapartida financeira é desigual com o salário urbano. Sua subjetividade já reproduz valores e necessidades produzidas em uma escala metropolitana de mobilidade máxima de mercadorias (objetos e força de trabalho) associadas à própria produção do espaço urbano. Sua práxis é duplamente desterritorializada. Esse *jovem do campo*, quando volta *adulto da cidade*, não é nem da comunidade, nem da cidade. Mas não deixou de ser de nenhuma das duas formas espaciais. Essa precariedade é perversa. Mas é a *materialidade de origem* a partir da qual este sujeito pode se pensar em uma perspectiva.

Sua condição está longe de ser acidental ou parte de alguma crise conjuntural, pois é positiva do ponto de vista do capital, na medida em que este consegue rebaixar a remuneração da força de trabalho aos mínimos que lhe permitem os máximos de acumulação, posto que consegue ter, em frações do território da comunidade, uma espécie de *suporte* de recursos para reprodução da força da trabalho. Mas, a força de trabalho, também em termos simbólicos, se tornou uma força do capital, da perspectiva do capital, em que a dignidade se converte em submissão.

A força de trabalho metropolitana que se realiza no rural é uma práxis desterritorializada. É uma força de trabalho que não é mais uma forma do trabalho

no campo, por mais que se realize nessa ruralidade metropolitana, e, tampouco é um trabalho na cidade, posto que a urbanização não se realiza como um processo absoluto.

A metropolização na porção Nordeste da RMBH, no município de Jaboticatubas, reconfigura as relações entre o campo e a cidade, entre a zona rural e a zona urbana, produzindo o espaço como uma unidade contraditória entre trabalho, estado e capital.

O território de Jaboticatubas está envolvido por uma questão ambiental, pois quase um terço do município, na porção leste, é parte da Área de Proteção Ambiental do Morro da Pedreira e Parque Nacional da Serra do Cipó, Unidades de Conservação federais. Ao mesmo tempo, na porção oeste do município já existe a presença de condomínios fechados que entram em conflito com as comunidades rurais no processo de valorização de seus capitais.

As comunidades rurais, anteriores à própria criação da cidade de Jaboticatubas, possuem seus modos de vida que articulam a terra, o trabalho e a família, trazendo consigo elementos de um campesinato. Entretanto, as formas de reprodução destas comunidades compõem uma conflitualidade que extrapola o próprio território, posto que os interesses de capitais imobiliários que se realizam em escala internacional envolvem a apropriação e dominação destes territórios. Em Jaboticatubas, esse conflito entre o capital e o trabalho se objetiva na disputa do território das comunidades rurais por grandes empreendimentos, sobretudo, na forma de condomínios fechados para o segmento de alto valor. Ao mesmo tempo, o turismo ecológico e rural é uma presença contraditória, pois, se tem como princípio os traços do território que se constituiu na mediação com as comunidades rurais, também mantém relações de distanciamento e exploração tanto do território quanto das comunidades. São relações que se produzem de modo contraditório.

Este conjunto está posto diante da escola.

Mas, no interior da escola, o trabalho dos próprios professores se apresenta com um campo que tem suas próprias conflitualidades. As determinações de um trabalho que se realiza como força de trabalho não eliminam os traços de uma práxis educativa da parte dos professores. Porém, produz controles estruturais que limitam as possibilidades de uma crítica radical da reprodução do espaço da escola tanto quanto da própria produção do espaço de Jaboticatubas. A dualidade entre força de

trabalho docente e práxis educativa não se realiza como a simples e mecânica determinação de um sobre outro, e vice-versa.

Entender a realidade dos professores a partir da categoria força de trabalho é um duplo movimento. De um lado, solicita buscar suas determinações específicas e singulares da condição docente. Por outro lado, coloca em tela determinações gerais do mundo do trabalho.

A categoria gramsciana de subalternidade é uma perspectiva em que esta dupla determinação pode ser compreendida em suas contradições, mas também em suas possibilidades. A subalternidade é um traço da unidade contraditória entre processos que, no campo de pesquisas do trabalho docente, são discutidos, em alguns casos, como antagônicos. A profissionalização, como uma distinção em que está presente uma orientação de não reconhecimento do professor como um trabalhador, ou, no mínimo, como um trabalhador que se realiza em um mandato particular de trabalho. A proletarização, por outro lado, reconhecendo os processos de precarização e intensificação do trabalho docente tal e qual podem ser percebidos no interior da classe trabalhadora.

Entre uma identidade negativa do professor como trabalhador, no caso de uma visão estreita da profissionalização, perde-se a compreensão de sua conversão em força de trabalho docente produz limites para sua realização como uma práxis educativa crítica e emancipadora não somente para seus alunos, mas para sua própria perspectiva. Por outro lado, a simples identidade com a posição de classe trabalhadora, em uma visão também estreita da proletarização, desconsidera as possibilidades de seu traço distintivo de se realizar mediante uma práxis educativa pode tensionar criticamente a própria determinação típica da classe trabalhadora de que faz parte.

Uma mediação importante de ser compreendida neste cenário é o trânsito mais ou menos explícito entre um pensamento estatista associado ao planejamento urbano e metropolitano e seu simétrico, um pensamento também estatista presente no planejamento escolar e pedagógico. O estado, nas suas determinações em tempos neoliberais, reproduz expedientes próprios das empresas privadas no seu interior.

O gerencialismo, como a forma da gestão da *coisa pública* apresenta um conflitualidade específica para os trabalhadores do estado: sem se realizar como

uma simples conversão do trabalho na esfera pública em trabalho na esfera privada, reproduz elementos desta naquela.

É possível pensar em um processo de territorialização do capital no território do estado, sobretudo no caso da escola pública. O capital, enquanto relação social que é um poder estranho sobre o trabalho e uma determinação de sua objetivação como mais-trabalho (trabalho alienado do sujeito que lhe realiza, seja com relação ao processo de trabalho, mas também com relação ao salário), tem uma forma expansiva na sociedade capitalista, capturando formas não-capitalistas de trabalho, mas também de outros modos de objetivação do ser social, em seu favor. A produção do capital, como unidade contraditória entre processo de trabalho e processo de valorização, tanto não abre mão da exploração crescente da força de trabalho, quanto busca ampliar os espaços e tempos de sua autovalorização.

A territorialidade do trabalho docente é uma territorialidade contraditória, pois seu território de realização, a escola pública, também é uma territorialização de interesses diferentes e desiguais. O professor, nestes termos, se encontra no meio de uma conflitualidade que se manifesta, seja na determinação negativa que a condição de força de trabalho docente que lhe é imposta, seja determinação positiva de uma práxis educativa que se mantém ativa.

A nosso ver, uma perspectiva de uma educação que dialogue com os dilemas postos na produção do espaço de Jaboticatubas pode emergir desta conflitualidade. O professor se reconhecer como parte desse mundo do trabalho, entendendo seus problemas específicos e que fazem a profissão ser associada à precariedade tal como emerge quando se diz que alguém *dá aula no estado*, mas também reconhecendo e se apropriando pedagogicamente das contradições postas para as outras frações da classe trabalhadora que entram na escola sob a forma de alunos, pode ser uma possibilidade.

A territorialidade docente, ao mesmo tempo mediação para a realização de uma força de trabalho metropolitana e também de uma práxis educativa contraditória, não se esgota na reprodução dos pressupostos estatistas que determinam em muito o que a escola pública tem se tornado na atualidade. Do ponto de vista do professor, a sua especificidade, contraditoriamente, é ser um trabalhador que se realiza de modo diverso porque a territorialidade que lhe é essencial também é diversa. A sua singularidade é inescapável de ser uma unidade do contraditório.

Seu modo de objetivação, lembrando o Marx de 1841 utilizado na epígrafe destas considerações, *lhe consome eternamente o fenômeno e lhe imprime o caráter de dependência e de inessencialidade.*

Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli. (et al). (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. pp. 755-758.

ALTHUSSER, Louis. Sobre a reprodução. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. A rosa do povo. [1945] 18ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1997.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 62-73. 1991.

AZEVEDO, Francisco F. S. Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/*thesaurus*. 2ª ed. atual. e rev. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2010.

AZEVEDO, Mario Luiz. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. pp. 131-152.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e pós-Estado do bem-estar. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89. pp. 1105-1127. Set./Dez, 2004.

BARATTA, Giorgio. As rosas e os cadernos. O pensamento dialógico de Antonio Gramsci. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2010

_____. Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente. Trad. Jaime Clasen. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89. pp. 1181-1202. Set./Dez, 2004.

BARRIO, Kátia; SOARES, Marcy. As mulheres e os homens no mercado de trabalho metropolitano: uma análise da Região Metropolitana de Belo Horizonte, 1996-2004. In: JANUZZI, Jussara; SOARES, Marcy. (org.) As várias faces do mercado de trabalho no Brasil. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, Centro de Estatística e Informações, 2006. pp. 01-35.

BENSAID, Daniel. Zur Judenfrage, uma crítica da emancipação política. In: MARX, Karl. Sobre a questão judaica. Trad. Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

BIHR, Alain. Da grande noite à alternativa. O movimento operário europeu em crise. São Paulo, SP: Boitempo, 1998.

BIZZOTTO, Luciana. A exclusão socioespacial na Região Metropolitana de Belo Horizonte: uma análise sob as perspectivas do mercado de trabalho, da valorização imobiliária e das políticas públicas. In: XIII Seminário Internacional RII. Setembro. Anais... Salvador Brasil, 2014.

BRITO, Fausto; SOUZA, Renata. A Expansão Urbana da Região Metropolitana de Belo Horizonte e suas implicações para a redistribuição espacial da população: a migração dos ricos. In: XV Encontro de Estudos Populacionais, ABEP. Anais... Caxambu, Brasil, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Estatuto da Cidade de 2001. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

_____. Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Guanabara, 1977.

BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México DF: Editorial Nueva Imagen, 1977.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.) Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 190-214. 1991.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CANTOR, Renán Vega. Los profesores como nuevos proletarios. Revista CEPA, n. 20, Bogotá/Colômbia. Mar./Jul., 2015.

CNCF. Centro Nacional de Conservação da Flora. Relatório de Campo Expedição Espinhaço Meridional – Serra do Cipó. (mimeog.) Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro; CNCF flora, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COTA, Daniela Abritta. Legislação urbana e capital imobiliário na produção de moradias em Belo Horizonte: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CPRM. Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais. Informações básicas para a gestão territorial: Região de Sete Lagoas-Lagoa Santa. Caracterização geomorfológica. Série Cartas Temáticas; v. 1. Belo Horizonte, MG: CPRM, 1994.

CUNHA, Antônio. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2010.

CURY, Carlos Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. Católicos e Liberais. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro, RJ: Ed. P&A, 2006.

DACANAL, Cristiane. A imagem de condomínios horizontais. In: Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/UEL, 2005.

DERBER, Charles; SCHWARTZ, William. Nuevos mandarinés o nuevo proletariado? Poder profesional en el trabajo. Reis, n. 59. pp. 57-87, 1992.

DEUS, Leonardo de. Apresentação. In: MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Manuscrito de 1861-1863 (cadernos I a V). [1861-3] Trad. Leonardo de Deus. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. pp. 09-21.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarianização dos profissionais. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 165-184. Maio, 1998.

DUARTE, Adriana. (et al) (orgs). O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ENDERLE, Rubens. Apresentação. In: MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo, SP: Boitempo, 2005. pp. 11-26.

ENGUITA. Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 41-61. 1991.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: In: MARX, Karl; ENGELS, Friederich. História. Trad. e org. de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1984, pp. 09-144.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 31ª reimp. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERRETI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (orgs) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp. 97-118.

FICHA de Análise de Unidade de Conservação. Parque Nacional da Serra do Cipó. (mimeografado). [Sem autoria, sem local, mas com data de entrada no acervo da FJP em 1982].

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer tua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. [1968] 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp. 11-32.

FJP. Fundação João Pinheiro. Programa de Desenvolvimento Municipal de Jaboticatubas. Belo Horizonte, MG: FJP/Centro de Desenvolvimento em Administração, 1986.

_____. Potencialidades do microcrédito no município de Jaboticatubas: medidas por indicadores econômicos e sociais. Belo Horizonte, MG: FJP, Centro de Estudos Econômicos e Sociais, 2005.

_____. Estudos básicos para a RMBH: subsídios para o plano de desenvolvimento. Relatório Final. Belo Horizonte, MG: FJP, Centro de Estudos Municipais e Metropolitanos, 2006.

_____. Estudos básicos para a RMBH: subsídios para o plano de desenvolvimento. II Relatório de Atividades. Belo Horizonte, MG: FJP, Centro de Estudos Municipais e Metropolitanos, 2006c.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. [1968] 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Ação cultural para a libertação. [1969] In: _____. Ação cultural para a libertação e outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. pp. 42-85.

_____. Extensão ou comunicação? [1969] 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. O processo de alfabetização política – uma introdução. [1970] In: _____. Ação cultural para a libertação e outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. pp. 96-104.

_____. O papel educativo das Igrejas na América Latina. [1973] In: _____. Ação cultural para a libertação e outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. pp. 105-127.

_____. Algumas notas sobre conscientização. [1974] In: _____. Ação cultural para a libertação e outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. pp. 143-149.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. [1996] São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, Dez. 2003.

_____. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. pp. 91-130.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social-social e capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. (org.) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 8a edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (orgs) Capitalismo,

trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp. 61-75.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUDEMAR, Jean Paul de. Mobilidade do trabalho e acumulação do capital. Lisboa, Portugal: Estampa, 1977.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Geoline Engenharia. Diagnóstico Técnico. Diagnóstico Técnico para revisão do Plano Diretor do município de Jaboticatubas/MG. S/l: Geoline Engenharia, 2015a.

_____. Diagnóstico de Leitura Comunitária. Leitura Comunitária para revisão do Plano Diretor do município de Jaboticatubas/MG. S/l: Geoline Engenharia, 2015b.

GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: GESTRADO, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 10 (1932-1935): A filosofia de Benedetto Croce. In: _____. Cadernos do Cárcere. Volume 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: _____. Cadernos do Cárcere. Volume 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. Cadernos do Cárcere. Volume 2. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

_____. Caderno 16 (1933-4): Temas de Cultura I. In: _____. Cadernos do Cárcere. Volume 4. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Caderno 25 (1934): Às margens da história (história dos grupos sociais subalternos). In: _____. Cadernos do Cárcere. Volume 5. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz. Determinantes da distribuição de renda na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH): uma análise a partir da Pesquisa Emprego e Desemprego (PED) para 2001. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, 2003.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo, SP; Universidade de São Paulo. pp. 6774-6792. 2005.

_____. Território e Multiterritorialidade: um debate. In: GEOgraphia. Ano9, nº 17. 2007. pp. 19-46.

HORTA, Carlos Roberto (et al). Quilombolas de Minas Gerais. Uma metodologia de resgate de identidades. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Sobre o Trabalho Humano-NESTH/UFGM, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 03-21. 1991.

_____. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

ICMBio. Instituto Chico Mendes de Conservação Da Biodiversidade. Plano de Manejo. Parque Nacional da Serra do Cipó e Área de Preservação Ambiental Morro da Pedreira. Brasília, DF: ICMBio, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE CIDADES. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades. Informações das cidades brasileiras. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acessado em 10 de junho de 2016.

IPAC. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural. Ficha de Cadastro do Patrimônio. Jaboticatubas, MG: JABOTUR, 2007.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas. Relatório do Projeto: Governança Metropolitana no Brasil. Instituição: Agência de Desenvolvimento da RMBH. Brasília, DF: IPEA/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013.

JABOTICATUBAS. Lei Nº 2.464, de 25 de maio de 2016. Dispõe sobre a revisão do Plano Diretor de Jaboticatubas... Câmara Municipal de Jaboticatubas, 2016.

JAÉN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 74-90. 1991.

JANUZZI, Jussara; SOARES, Marcy. As várias faces do mercado de trabalho no Brasil. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, 2006.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (orgs) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp. 77-95.

LEFEBVRE, Henri. A reprodução das relações de produção. Lisboa, Portugal: Escorpião, 1973.

_____. Lógica formal lógica dialética. [1969] Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henri; RÉGULIER, Catherine. El proyecto ritmoanalítico. [1985] In: TORRE, Ramon Ramos (comp.). Tiempo y Sociedad. Madri: CIS y Siglo XXI, 1992. pp. 191-199.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia. Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli. (et al) (orgs) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ: ESPJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. pp. 576-584.

LE VASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89. pp. 1275-1300. Set./Dez, 2004.

LIGUORI, Guido. Roteiros para Gramsci. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2007.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89. pp. 1159-1181. Set./Dez, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. O princípio educativo em Gramsci. [1970] Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARQUES, Marta Inês. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; _____. (orgs.) O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção de justiça social. São Paulo, SP: Editora Casa Amarela; Editora Paz e Terra, 2004. pp. 145-158.

MARX, Karl. Considerações de um jovem sobre a escolha de sua profissão. [1935] In: NAVILLE, Pierre. Teoria da orientação profissional. Lisboa: Estampa, 1975. pp. 354-358.

_____. Carta ao pai. [1837] In: _____.; ENGELS, Friederich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Trad. José Paulo Netto e Miguel Yoshida. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010a. pp. 295-303.

_____. Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y en Epicuro. [1841] Madri: Editorial Ayuso, s/d.

_____. Sobre os debates acerca da liberdade de imprensa na VI Dieta renana. [1842] In: _____.; ENGELS, Friederich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Trad. José Paulo Netto e Miguel Yoshida. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010b. pp. 304-305.

_____. Notas sobre as novíssimas instruções da censura no Prússia. [1842] In: _____.; ENGELS, Friederich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Trad. José Paulo Netto e Miguel Yoshida. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010c. pp. 305-308.

_____. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução. [1844]. In: _____. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo, SP: Boitempo, 2005. pp. 144-156.

_____. Sobre a questão judaica. [1844] Trad. Nélcio Schneider. Apresent. Daniel Bensaid e Wanda Caldeira Brant. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

_____. Cadernos de Paris (notas de leitura de 1844). [1844] In: _____. Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos. Trad. José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015. pp. 181-228.

_____. Manuscritos Econômico-filosóficos. [1844] Trad. Jesus Ranieri. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

_____.; ENGELS, Friederich. A Ideologia Alemã. [1845-6] São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Carta a P. V. Annenkov. Bruxelas, 28 de dezembro de 1846. [1846] In: _____. Miséria da Filosofia. São Paulo: Grijalbo, 1976. pp. 169-184.

_____. Trabalho Assalariado e Capital. [1849] In: _____. ENGELS, Friederich. Textos. Volume III. Organização Instituto Marx-Engels-Lenin. São Paulo, SP: Edições Sociais, 1977. pp. 52-82.

_____. Discurso pronunciado na festa de aniversário do Peoples's Paper. [1856] In: _____. ENGELS, Friederich. Textos. Volume III. Organização Instituto Marx-Engels-Lenin. São Paulo, SP: Edições Sociais, 1977. pp. 298-299.

_____. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. [1857-8] Trad. Mario Duayer. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011.

_____. Prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*. [1859] In: _____.; ENGELS, Friederich. História. Trad. e org. de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1984, pp. 232-235.

_____. Para a crítica da economia política. Manuscrito de 1861-1863 (cadernos I a V). [1861-3] Trad. Leonardo de Deus. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

_____. Salário, Preço e Lucro. [1865] In: _____. ENGELS, Friederich. Textos. Volume III. Organização Instituto Marx-Engels-Lenin. São Paulo, SP: Edições Sociais, 1977.

_____. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I. O processo de produção do capital. [1867] Trad. Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MOLINA, Mônica C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli. (et al) (orgs) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ: ESPJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. pp. 451-457.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Marx em Paris. In: MARX, Karl. Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos. Trad. José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015. pp. 09-180.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, nº 2. pp. 353-381. Maio/ago, 2012.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 109-139. 1991.

OLIVEIRA, André Mourthé. Dez anos da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH): tempo difíceis para os ocupados. In: JANUZZI, Jussara; SOARES, Marcy. (org.) As várias faces do mercado de trabalho no Brasil. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, Centro de Estatística e Informações, 2006. pp. 100-116.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latinoamericano. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 1, p. 17-35, 2010

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. pp. 131-152.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: _____.; PAOLI, Maria Célia. (orgs.) Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: NEDIC, 1999, pp. 55-82.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo do trabalho do ensino. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 91-108. 1991.

PAULA, João Antonio de; MONTE-MÓR, Roberto L. M. Formação Histórica: Três Momentos Da História De Belo Horizonte. In. CEDEPLAR. Projeto Belo Horizonte no Século XXI. Belo Horizonte: CEDEPLAR/FACE/UFGM, 2004.

PLAMBEL. Considerações à respeito do “Colar Metropolitano”. Belo Horizonte, MG: Superintendência da RMBH, PLAMBEL, 1984.

_____. A situação da Região Metropolitana de Belo Horizonte: problemas e políticas adotadas após a Constituição Federal de 1988. Belo Horizonte, MG: Planejamento da RMBH, PLAMBEL, 1992.

_____. Plano Diretor Metropolitano. Síntese dos diagnósticos setoriais da RMBH. Belo Horizonte, MG: Planejamento da RMBH, PLAMBEL, 1993.

_____. Reflexões sobre a institucionalização do Planejamento na RMBH. Belo Horizonte, MG: Planejamento da RMBH, PLAMBEL, 1995b.

PRIEB, Sérgio; CARCANHOLO, Reinaldo. O trabalho em Marx. In: _____. CARCANHOLO, Reinaldo. (org.) Capital: essência e aparência. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011. pp. 147-162.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 215-232. 1991.

QUADROS, Caroline. A vida em separado. Estudo de um condomínio fechado de Porto Alegre. Monografia de Graduação de Bacharelado em Ciências Sociais. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli. (et al) (orgs) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ: ESPJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. pp. 533-538.

RANIERI, Jesus. Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Clarice A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In: CALDART, Roseli. (et al) (orgs) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, RJ: ESPJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. pp. 629-638.

SANTOS, Luciola L. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89. pp. 1145-1159. Set./Dez, 2004.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (orgs) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp. 13-27.

SCOCUGLIA, Alfredo Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlo Alberto. (org.) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. pp. 323-349.

SEABRA, Odette C. de L. Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole a partir das transformações do Bairro do Limão. Tese de Livre-Docência. São Paulo, SP: Departamento de Geografia, FFLCH, USP, 2003.

SEDESE/Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. Perfil das famílias no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Sistema Pesquisa Emprego e Desemprego. Belo Horizonte, MG: SEDESE; FJP; DIEESE, 2009.

_____. O emprego doméstico na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Sistema Pesquisa Emprego e Desemprego. Belo Horizonte, MG: SEDESE; FJP; DIEESE, 2010.

SILVA, Franklin Bruno da. Novos desafios à gestão local: limites, avanços e perspectivas nos marcos das políticas habitacionais nos municípios da RMBH a partir do Estatuto da Cidade. Dissertação de Mestrado em Administração Pública, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2013.

Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Sind-UTE. Regulamentação de 1/3 de Hora-Atividade na Rede Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Sind-UTE, 2013.

SOUZA, Joseane de. A expansão urbana de Belo Horizonte e da Região Metropolitana de Belo Horizonte: o caso específico do município de Ribeirão das Neves. (Tese de Doutorado em Demografia). Belo Horizonte: CEDEPLAR/FACE/UFMG, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 04. pp. 215-232. 1991.

ANEXO

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

Questionário nº: _____
 Data: ____ / ____ / 2015 Horário de aplicação: ____ horas ____ minutos
 Nome do(a) Entrevistado(a): _____
 Contato do(a) Entrevistado(a): _____
 Nome da Escola/Município: _____
 Turno de Referência para a Aplicação: _____

01. Sexo: 01.1. Feminino; 01.2. Masculino.

02. Qual a sua cor/raça? 02.1. Amarela; 02.2. Branca; 02.3. Indígena; 02.4. Parda; 02.5. Preta; 02.6. Não declarada.

03. Qual é a sua idade? 03.1. Abaixo de 18 anos; 03.2. De 18 a 24 anos; 03.3. De 25 a 35 anos; 03.4. De 36 a 45 anos; 03.5. De 46 a 55 anos; 03.6. De 56 a 65 anos; 03.7. Acima de 66 anos; 03.88. Não sabe; 03.99. Não respondeu.

04. Qual o seu estado civil? 04.1. Solteiro(a); 04.2. Divorciado(a); 04.3. Casado(a); 04.4. Separado(a); 04.5. Viúvo(a); 04.6. Vive com companheiro(a); 04.7. Outro; 04.88. Não sabe; 04.99. Não respondeu.

05. Você tem filhos? 05.1. Não; 05.2. Sim, quantos?; 05.88. Não sabe; 05.99. Não respondeu.

06. (espelho) Qual maior nível de escolaridade? 06.1. Fundamental Incompleto; 06.2. Fundamental Completo; 06.3. Médio Incompleto; 06.4. Médio Completo; 06.5. Graduação Incompleta, no curso [...]; 06.6. Graduação Completa, no curso [...]; 06.7. Pós-Graduação Incompleta, no curso [...]; 06.8. Pós-Graduação Completa, no curso [...]; 06.9. Outro [...]; 06.88. Não sabe; 06.99. Não respondeu.

07. Há quanto tempo concluiu o nível mais alto de escolaridade? Resposta: [...] anos [...] meses. 07.2.88. Não sabe; 07.2.99. Não respondeu.

08. Quando foi aluno(a) de escola básica, a temática do rural esteve presente de modo: 08.1. Insignificante; 08.2. Pouco significativa; 08.3. Significativa; 08.4. Muito significativa; 08.88. Não sabe; 08.99. Não respondeu.

09. Na sua formação para atuar como professor(a), a temática do rural esteve presente de modo: 09.1. Insignificante; 09.2. Pouco significativa; 09.3. Significativa; 09.4. Muito significativa; 09.88. Não sabe; 09.99. Não respondeu.

10. As etapas dos seus estudos foram vinculadas à Educação do Campo? 10.1. Não; 10.2. Sim. Especifique: [...]; 10.88. Não sabe; 10.99. Não respondeu.

11. A questão da disciplinaridade (multi, inter e trans) esteve presente na sua formação de professor(a) de modo: 11.1. Ausente; 11.2. Insignificante; 11.3. Pouco significativo; 11.4. Significativo; 11.5. Muito significativo; 11.88. Não sabe; 11.99. Não respondeu.

12. A pedagogia da alternância esteve presente na sua formação de professor(a) de modo: 12.1. Ausente; 12.2. Insignificante; 12.3. Pouco significativa; 12.4. Significativa; 12.4. Muito significativa; 12.88. Não sabe; 12.99. Não respondeu.

13. Você participou/participa de estudos/formações que não se referem à formação de professores? 13.1. Não; 13.2. Sim. Especifique [...]; 13.88. Não sabe; 13.99. Não respondeu.

14. Qual a localidade de nascimento? Município/Estado: [...]; 14.88. Não sabe; 14.99. Não respondeu.

15. A sua origem familiar é de: 15.1. Zona Urbana; 15.2. Zona Rural; 15.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 15.88. Não sabe; 15.99. Não respondeu.

16. Na sua história, você realizou movimentos de migração entre rural-urbano e/ou urbano-rural? 16.1. Não. (*pule para a questão 18*); 16.2. Do campo para a cidade; 16.3. Da cidade para o campo; 16.4. Tanto do campo para a cidade quanto da cidade para o campo; 16.88. Não sabe; 16.99. Não respondeu.

17. Qual(is) motivo(s) dessa(s) migração(ões)? Resposta [...]; 17.88. Não sabe; 17.99. Não respondeu.

18. Na atualidade, você realiza deslocamentos entre zona rural e zona urbana que não se relacionam com a condição de professor(a)? 18.1. Não. (*pule para a questão 20*); 18.2. Sim. Qual(is) motivo(s)?; 18.88. Não sabe; 18.99. Não respondeu.

19. Esses deslocamentos ocorrem com qual frequência? 19.1. Sempre; 19.2. Frequentemente; 19.3. Raramente; 19.4. Nunca; 19.88. Não sabe; 19.99. Não respondeu.

20. Da sua residência para esta escola, você realiza deslocamentos entre zona urbana e zona rural? 20.1. Não; 20.2. Sim; 20.88. Não sabe; 20.99. Não respondeu.

21. Você considera que o seu atual local de residência está localizada na: 21.1. Zona Urbana; 21.2. Zona Rural; 21.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 21.88. Não sabe; 21.99. Não respondeu.

22. Você reside, aproximadamente, há quanto tempo no atual local de residência? Resposta: [...] anos [...] meses; 22.88. Não sabe; 22.99. Não respondeu.

23. Há quanto tempo você trabalha? Resposta: [...] anos [...] meses; 23.88. Não sabe; 23.99. Não respondeu.

24. Há quanto tempo você trabalha com educação? Resposta: [...] anos [...] meses. 24.88. Não sabe; 24.99. Não respondeu.

25. Há quanto tempo você trabalha na escola pública? Resposta: [...] anos [...] meses. **25.88.** Não sabe; **25.99.** Não respondeu.

26. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Resposta: [...] anos [...] meses. **26.88.** Não sabe; **26.99.** Não respondeu.

27. Já trabalhou em escola/turmas localizadas na zona rural? Resposta: [...] anos [...] meses. **27.88.** Não sabe; **27.99.** Não respondeu.

28. (espelho) Qual o vínculo ou contrato de trabalho com esta escola? **28.1.** Efetivo; **28.2.** Efetivado pela Lei 100 do Governo Estadual; **28.3.** Temporário/Designação; **28.4.** Estágio Remunerado; **28.5.** Voluntário/Sem Remuneração; **28.6.** Outro. Qual(is)?[...]; **28.88.** Não sabe; **28.99.** Não respondeu.

29. (espelho) Qual(is) a(s) função(ões) que desempenha nesta escola? (pode marcar várias) **29.1.** Professor(a); **29.2.** Coordenador de Disciplina; **29.3.** Supervisão; **29.4.** Cargo em Secretaria; **29.5.** Cargo em Diretoria; **29.6.** Outra(s): [...]; **29.88.** Não sabe; **29.99.** Não respondeu.

30. Você trabalha em quantas escolas? **30.1.** Somente nesta escola; **30.2.** Em duas escolas; **30.3.** Em três escolas; **30.4.** Em mais de três escolas; **30.88.** Não sabe; **30.99.** Não respondeu.

31. Nesta escola, você trabalha com quantos turnos? **31.1.** Um turno; **31.2.** Dois turnos; **31.3.** Três turnos; **31.88.** Não sabe; **31.99.** Não respondeu.

32. Nesta escola, você trabalha com quais modalidades de ensino? (pode marcar várias) **32.1.** Educação Infantil; **32.2.** Séries Iniciais do Ensino Fundamental; **32.3.** Séries Finais do Ensino Fundamental; **32.3.** Ensino Médio; **32.4.** Educação de Jovens e Adultos; **32.5.** Projetos. Especifique: [...]; **32.6.** Outra(s). Especifique:[...]; **32.88.** Não sabe; **32.99.** Não respondeu.

33. Nesta escola, você é professor(a) de quantas turmas? Resposta: [...] turmas; **33.88.** Não sabe; **33.99.** Não respondeu.

34. Nesta escola, você é professor(a) de quais anos? (pode marcar vários) **34.1.** 6º ano do Ensino Fundamental; **34.2.** 7º ano do Ensino Fundamental; **34.3.** 8º ano do Ensino Fundamental; **34.4.** 9º ano do Ensino Fundamental; **34.5.** 1º ano do Ensino Médio; **34.6.** 2º ano do Ensino Médio; **34.7.** 3º ano do Ensino Médio; **34.8.** EJA Ensino Fundamental; **34.9.** EJA Ensino Médio; **34.10.** Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil; **34.11.** Outros. Especifique: [...]; **34.88.** Não sabe; **34.99.** Não respondeu.

35. Nesta escola, você trabalha em turmas multisseriadas? **35.1.** Sim; **35.2.** Não; **35.88.** Não sabe; **35.99.** Não respondeu.

36. Em outra escola, você trabalha com turmas multisseriadas? **36.1.** Sim; **36.2.** Não; **36.88.** Não sabe; **36.99.** Não respondeu.

37. Nesta escola, quantas horas trabalha por semana? Resposta: [...] horas [...] minutos; **37.88.** Não sabe; **37.99.** Não respondeu.

38. (espelho) Você costuma levar alguma atividade desta escola para realizar em casa? **38.1.** Sempre; **38.2.** Frequentemente; **38.3.** Raramente; **38.4.** Nunca; **38.88.** Não sabe; **38.99.** Não respondeu.

39. Quantas horas semanais você dedica, em casa, a essas atividades? Resposta: [...] horas [...] minutos; **39.88.** Não sabe; **39.99.** Não respondeu.

40. Você recebe, ou recebeu, alguma remuneração para a realização destas atividades em casa? **40.1.** Sim; **40.2.** Não; **40.88.** Não sabe; **40.99.** Não respondeu.

41. (espelho) Qual o seu rendimento bruto, mensal, com o trabalho de professor(a)? **41.1.** Menor que um Salário Mínimo (R\$ 788,00); **41.2.** Entre um e dois Salários Mínimos (R\$ 788,01 a R\$ 1.576,00); **41.3.** Entre dois e três Salários Mínimos (R\$ 1.576,01 a R\$ 2.364,00); **41.4.** Entre três e quatro Salários Mínimos (R\$ 2.364,01 a R\$ 3.152,00); **41.5.** Entre quatro e cinco Salários Mínimos (R\$ 3.152,01 a R\$ 3.940,00); **41.6.** Entre cinco e seis Salários Mínimos (R\$ 3.940,01 a R\$ 4.728,00); **41.7.** Entre seis e sete Salários Mínimos (R\$ 4.728,01 a R\$ 5.516,00); **41.8.** Acima de sete Salários Mínimos (R\$ 5.516,01); **41.88.** Não sabe; **41.99.** Não respondeu.

42. Você é a principal fonte da renda da sua família? **42.1.** Sim; **42.2.** Não; **42.88.** Não sabe; **42.99.** Não respondeu.

43. (espelho) Com relação ao seu salário, você se considera? **43.1.** Muito insatisfeito(a); **43.2.** Insatisfeito(a); **43.3.** Satisfeito(a); **43.4.** Muito satisfeito(a); **43.88.** Não sabe; **43.99.** Não respondeu.

44. Você tem outro(s) trabalhos remunerados vinculados à educação? **44.1.** Não; **44.2.** Sim. Especifique: [...]; **44.88.** Não sabe; **44.99.** Não respondeu.

45. Você tem outro(s) trabalhos remunerados não vinculados à educação? **45.1.** Não; **45.2.** Sim. Especifique: [...]; **45.88.** Não sabe; **45.99.** Não respondeu.

46. Você desempenha atividade(s) não-remunerada(s), como trabalho voluntário, vinculada(s) à educação? **46.1.** Não; **46.2.** Sim. Especifique: [...]; **46.88.** Não sabe; **46.99.** Não respondeu.

47. Você trabalha com qual(is) disciplina(s) nesta escola? **47.1.** Geografia; **47.2.** História; **47.3.** Filosofia; **47.4.** Sociologia; **47.5.** Outra(s). Qual(is)? [...]; **47.88.** Não sabe; **47.99.** Não respondeu.

48. (espelho) Você considera que suas atividades são interdisciplinares dentro das Ciências Humanas? **48.1.** Não; **48.2.** Pouco interdisciplinares; **48.3.** Interdisciplinares; **48.4.** Muito interdisciplinares; **48.88.** Não sabe; **48.99.** Não respondeu.

49. Nas suas aulas você utiliza conteúdos de disciplinas de outras áreas do conhecimento? 49.1. Não; 49.2. Sim. De qual(is) disciplina(s)? [...]; 49.88. Não sabe; 49.99. Não respondeu.

50. Você sente necessidade de utilizar conteúdos de outras áreas do conhecimento nas suas aulas? 50.1. Não; 50.2. Sim. De qual(is) disciplina(s)? [...]; 50.88. Não sabe; 50.99. Não respondeu.

51. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se deslocar da sua moradia para esta escola? 51.1. A pé; 51.2. De bicicleta; 51.3. Veículo próprio; 51.4. Transporte público pago; 51.5. Transporte público gratuito; 51.6. Outros. Qual(is)? [...]; 51.88. Não sabe; 51.99. Não respondeu.

52. Quanto tempo médio você gasta ao se deslocar da sua moradia para esta escola? Resposta: [...] horas [...] minutos; 52.88. Não sabe; 52.99. Não respondeu.

53. Desenvolve alguma(s) atividade(s) relacionada à escola e docência durante este percurso até a escola? 53.1. Não; 53.2. Sim. Qual(is)? [...]; 53.88. Não sabe; 53.99. Não respondeu.

54. (espelho) Você considera que a distância entre a moradia da maioria dos seus alunos e a escola tem influência nas suas atividades de professor(a)? 54.1. Não; 54.2. Insignificante; 54.3. Pouco significativa; 54.4. Significativa; 54.5. Muito significativa; 54.88. Não sabe; 54.99. Não respondeu.

55. (espelho) Você considera que a distância entre a moradia da maioria dos seus alunos e esta escola tem influência no desenvolvimento dos alunos? 55.1. Não; 55.2. Insignificante; 55.3. Pouco significativa; 55.4. Significativa; 55.5. Muito significativa; 55.88. Não sabe; 55.99. Não respondeu.

56. No seu entendimento, qual a localização da moradia da maioria dos seus alunos? 56.1. Zona Urbana; 56.2. Zona Rural; 56.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 56.88. Não sabe; 56.99. Não respondeu.

57. No seu entendimento, qual a localização desta escola? 57.1. Zona Urbana; 57.2. Zona Rural; 57.3. Área de contato entre zona urbana e zona rural; 57.88. Não sabe; 57.99. Não respondeu.

58. (espelho) Você considera que esta localização da escola tem alguma influência nas suas aulas? 58.1. Não; 58.2. Insignificante; 58.3. Pouco significativa; 58.4. Significativa; 58.5. Muito significativa; 58.88. Não sabe; 58.99. Não respondeu.

59. (espelho) Nas suas atividades, existe influência do calendário agrícola/climático da(s) comunidade(s)? 59.1. Não; 59.2. Insignificante; 59.3. Pouco significativa; 59.4. Significativa; 59.5. Muito significativa; 59.88. Não sabe; 59.99. Não respondeu.

60. (espelho) Nas suas atividades, existe uma adequação com o trabalho rural agrícola presente nas comunidades dos alunos? 60.1. Não; 60.2. Insignificante;

60.3. Pouco significativa; **60.4.** Significativa; **60.5.** Muito significativa; **60.88.** Não sabe; **60.99.** Não respondeu.

61. (espelho) Nas suas atividades, existe uma adequação com o trabalho rural não-agrícola (comércio, serviços, feiras, turismo etc) das comunidades dos alunos? **61.1.** Não; **61.2.** Insignificante; **61.3.** Pouco significativa; **61.4.** Significativa; **61.5.** Muito significativa; **61.88.** Não sabe; **61.99.** Não respondeu.

62. (espelho) No seu material didático, existe uma adequação com o trabalho rural agrícola das comunidades dos alunos? **62.1.** Não; **62.2.** Insignificante; **62.3.** Pouco significativa; **62.4.** Significativa; **62.5.** Muito significativa; **62.88.** Não sabe; **62.99.** Não respondeu.

63. (espelho) No seu material didático, existe uma adequação com o trabalho rural não-agrícola das comunidades dos alunos? **63.1.** Não; **63.2.** Insignificante; **63.3.** Pouco significativa; **63.4.** Significativa; **63.5.** Muito significativa; **63.88.** Não sabe; **63.99.** Não respondeu.

64. Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)? **64.1.** Não; **64.2.** Sim, mas não utilizo estes materiais didáticos; **64.3.** Sim, e utilizo estes materiais didáticos; **64.88.** Não sabe; **64.99.** Não respondeu.

65. Na sua opinião, o território do entorno da escola está se urbanizando? **65.1.** Não; **65.2.** Sim; **65.88.** Não sabe; **65.99.** Não respondeu.

66. (espelho) Você considera que, nas suas atividades de professor, existe influência da urbanização da Região Metropolitana de Belo Horizonte? **66.1.** Não; **66.2.** Insignificante; **66.3.** Pouco significativa; **66.4.** Significativa; **66.5.** Muito significativa; **66.88.** Não sabe; **66.99.** Não respondeu.

67. (espelho) Fora do seu horário de trabalho na escola, você participa de atividades na zona rural? **67.1.** Nunca. (*pule para a questão 72*); **67.2.** Raramente; **67.3.** Frequentemente; **67.4.** Sempre; **67.88.** Não sabe; **67.99.** Não respondeu.

68. (espelho) Estas atividades estão relacionadas com questões geracionais (infância, adolescência, idade adulta e/ou velhice)? **68.1.** Nunca; **68.2.** Raramente; **68.3.** Frequentemente; **68.4.** Sempre; **68.88.** Não sabe; **68.99.** Não respondeu.

69. (espelho) Estas atividades estão relacionadas com a questão de gênero (masculino, feminino, entre outros)? **69.1.** Nunca; **69.2.** Raramente; **69.3.** Frequentemente; **69.4.** Sempre; **69.88.** Não sabe; **69.99.** Não respondeu.

70. (espelho) Estas atividades estão relacionadas com a questão étnico-racial? **70.1.** Nunca; **70.2.** Raramente; **70.3.** Frequentemente; **70.4.** Sempre; **70.88.** Não sabe; **70.99.** Não respondeu.

71. (espelho) Estas atividades estão relacionadas com a territorialidade da(s) comunidade(s) dos alunos? **71.1.** Nunca; **71.2.** Raramente; **71.3.** Frequentemente; **71.4.** Sempre; **71.88.** Não sabe; **71.99.** Não respondeu.

72. (espelho) Você é filiado ao sindicato dos professores da sua categoria? 72.1. Não; 72.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 72.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 72.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 72.88. Não sabe; 72.99. Não respondeu.

73. (espelho) Com relação à atuação deste sindicato, você se considera? 73.1. Muito satisfatória; 73.2. Satisfatória; 73.3. Insatisfatória; 73.4. Muito insatisfatória; 73.88. Não sabe; 73.99. Não respondeu.

74. (espelho) Você é filiado a algum partido político? 74.1. Não; 74.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 74.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 74.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 74.88. Não sabe; 74.99. Não respondeu.

75. (espelho) Com relação à atuação deste partido político, você se considera? 75.1. Muito satisfatória; 75.2. Satisfatória; 75.3. Insatisfatória; 75.4. Muito insatisfatória; 75.88. Não sabe; 75.99. Não respondeu.

76. (espelho) Você participa de alguma associação e/ou entidade? 76.1. Não; 76.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 76.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 76.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 76.88. Não sabe; 76.99. Não respondeu.

77. Esta associação e/ou entidade tem relação com a zona rural? 77.1. Não; 77.2. Sim. Qual(is) relação(ões)? [...]; 77.88. Não sabe; 77.99. Não respondeu.

78. (espelho) Com relação à atuação desta associação e/ou entidade, você se considera? 78.1. Muito satisfatória; 78.2. Satisfatória; 78.3. Insatisfatória; 78.4. Muito insatisfatória; 78.88. Não sabe; 78.99. Não respondeu.

79. (espelho) Você participa de algum movimento social? 79.1. Não; 79.2. Sim, e participo ativamente de todas as decisões e atividades; 79.3. Sim, e participo de vez em quando das decisões e atividades; 79.4. Sim, mas não participo das decisões e atividades; 79.88. Não sabe; 79.99. Não respondeu.

80. Este movimento social tem relação com a zona rural? 80.1. Não; 80.2. Sim. Qual(is) relação(ões)? [...]; 80.88. Não sabe; 80.99. Não respondeu.

81. (espelho) Com relação à atuação deste movimento social, você se considera? 81.1. Muito satisfatória; 81.2. Satisfatória; 81.3. Insatisfatória; 81.4. Muito insatisfatória; 81.88. Não sabe; 81.99. Não respondeu.

Gostaria de comentar alguma questão ou manifestar livremente sua opinião sobre alguma(s) da(s) questão(ões) abordada(s)?

Horário de Encerramento da Aplicação do Questionário
 _____ horas _____ minutos.