

Nágela Aparecida Brandão

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM
UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação - UFMG
Agosto de 2011**

Nágela Aparecida Brandão

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

**Tese de Doutorado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e
Inclusão Social – Nível Doutorado
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas
Gerais - FAE/UFMG sob a
orientação do Prof. Doutor Antônio
Júlio de Menezes Neto**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação - UFMG
Agosto de 2011**

Brandão, Nágela Aparecida, 1971-

O trabalho como princípio educativo em um assentamento de reforma agrária / Nágela Aparecida Brandão. - Belo Horizonte, 2011.
180, enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Antônio Júlio de Menezes Neto.

Bibliografia : f. 171-178.

Anexos : f. 179-180.

1. Educação -- Teses. 2. Trabalho -- Teses. 3. Reforma agrária -- Teses. 4. Assentamentos rurais -- Teses. 5. Educação rural -- Teses. 6. Trabalhadores rurais -- Teses.

I. Título. II. Menezes Neto, Antônio Júlio de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Nágela Aparecida Brandão

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Nível Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG.

Aprovado em 30 / 08 / 2011.

Orientador Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto - UFMG

Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior – UFCE

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa – CEFET-MG

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior – UFMG

Profa. Dra. Maria de Fátima A. Martins - UFMG

Dedico este trabalho aos meus filhos, Vinícius e Henrique, a Paulo e aos
trabalhadores do MST

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que das mais variadas formas contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e escrita deste trabalho. Ao professor Antônio Júlio, orientador, pelo estímulo, confiança e enorme paciência no acompanhamento e condução deste trabalho. Sem sua compreensão, certamente ele não seria possível. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFMG, especialmente aos vinculados ao NETE, pela contribuição no meu processo de formação. Não poderia deixar de mencionar os nomes dos professores Justino de Souza Júnior, Hormindo de Souza Júnior, Maria de Fátima Martins, Daisy Cunha e Antônia Aranha.

Aos trabalhadores do Assentamento Primeiro de Junho agradeço a disposição em participar e ajudar com seus depoimentos. Seu entusiasmo, solicitude, receptividade e disposição foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Meu respeito e admiração pela capacidade de mover mundos.

Aos colegas de mestrado e doutorado, pela convivência fraterna; aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, especialmente a Rose, pela atenção e disponibilidade com que sempre nos atenderam.

Aos colegas da FAE-UEMG, especialmente aos integrantes do NEPEJA, que sempre incentivaram e torceram pela realização deste trabalho. Aos participantes do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã” que me inspiraram nas escolhas.

Meu agradecimento especial ao Paulo, que presenciou, acompanhou e colaborou no desenvolvimento desta pesquisa. Aos meus filhos, Vinícius e Henrique, que nasceram junto com este trabalho, agradeço a compreensão por não poder partilhar do tempo a eles devido enquanto escrevia este trabalho. Aos meus pais, exemplo de honestidade e integridade pessoal. Aos meus irmãos, cunhados e amigos agradeço o apoio nas ausências nos espaços familiares.

À CAPES e FAPEMIG, pela concessão de bolsas. A UEMG, pela licença concedida ao longo de dois anos para realização deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto as práticas educativas desenvolvidas em um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais entendidas enquanto práticas que se desenvolvem na produção e nas relações por ela engendradas. A partir da compreensão do significado concreto e historicamente determinado do trabalho no assentamento, buscou-se esclarecer melhor como se estabelece esta relação. Diante da complexidade do tema e do conjunto de variáveis que deveria ser levado em conta no momento da pesquisa de campo, optou-se por privilegiar as práticas educativas construídas no contexto produtivo, no processo de trabalho. O assentamento pesquisado foi escolhido por ser um dos primeiros criados no estado de Minas Gerais, fruto da primeira ocupação realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no ano de 1988 e por ter uma experiência bastante significativa na solução do problema produtivo através da criação de uma cooperativa de produção agropecuária. Os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados envolveram o levantamento bibliográfico bem como entrevistas e visitas *in loco* que possibilitaram apreender o objeto de estudo em suas várias dimensões. Foram realizadas observações e entrevistas individuais semi-estruturadas com trabalhadores assentados e técnicos do INCRA-MG bem como a análise de documentos elaborados pelo INCRA-MG – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - e universidades. O estudo do assentamento mostrou que o processo de socialização e educação do ser humano fundado no trabalho coletivo e na cooperativa foi uma espécie de laboratório onde novas relações de sociabilidade baseadas na solidariedade e tomada coletiva de decisões puderam ser experimentadas. Porém, as relações sociais capitalistas dominantes impuseram limites de toda ordem para o desenvolvimento da experiência recolocando a questão da possibilidade ou não de construir o socialismo sem uma transformação profunda da sociedade como um todo, sem a constituição de um novo tipo de Estado. Pode-se dizer que a partir da experiência da cooperativa, o trabalho teve um caráter profundamente educativo, pois conseguiu aliar a formação técnica à de cunho político dirigente.

Palavras Chave: TRABALHO – EDUCAÇÃO – REFORMA AGRÁRIA – SEM TERRA

ABSTRACT

The object of this research is educational practices developed on a land reform settlement in Minas Gerais understood as practices that develop in production and relations engendered by it. From the understanding of the concrete meaning and historically determined the work in the settlement, we sought to further clarify how to establish this relationship. Given the complexity of the subject and the set of variables that should be taken into account at the time of field research, we chose to focus the educational practices built into productive context, the labor process. The researched settlement was chosen to be one of the first created in the state of Minas Gerais, the result of first occupation held by the Rural Landless Workers Movement (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST) in 1988 and have significant experience in solving the production problem by creating a cooperative agricultural production. The technical procedures for collection and analysis of data involved the literature survey as well as interviews and site visits that allowed grasp the object of study in its various dimensions. We did observations in the settlement, semi-structured interviews with settlers and technical workers by INCRA MG - National Institute of Colonization and Land reform - and analysis of documents produced by INCRA-MG, universities. The study showed that the nesting process of socialization and education of human beings based on collective work and cooperative was a kind of laboratory where new personal relations based on solidarity and collective decision-making could be experienced. However, the every kind of dominant capitalist social relations imposed limits to the development of experience placing the question of whether or not to build socialism without a profound transformation of society as a whole, without constituting a new kind of state. It's possible to say that from experience of the cooperative, the work had a deeply educative character because it managed the technical formation allied to ruling political formation.

Key words: WORK - EDUCATION - LAND REFORM – WORKERS WITHOUT LAND

RÉSUMÉ

Cette étude a comme objet les pratiques éducatives développées dans un “assentamento” de la réforme agraire (c’est une colonie de paysans qui ont reçu une approbation officielle après l’occupation d’une terre par l’Institut National de la Colonisation et de la Réforme Agraire - INCRA) dans le “département de Minas Gerais”. On comprend ces pratiques comme celles qui se développent dans la production et les relations par elle engendrée. À partir de la compréhension du sens concrète et historiquement déterminé du travail dans le “assentamento”, nous avons cherché à préciser comment la relation entre travail et éducation est établie. Compte tenu de la complexité du sujet et de l’ensemble des variables qui doivent être prises en compte au moment de la recherche de terrain, nous avons choisi de concentrer l’investigation sur les pratiques éducatives intégrées dans le contexte de production, le processus de travail. Le “assentamento” a été choisi pour être l’un des premiers créés dans le département de Minas Gerais, le résultat de la première occupation détenue par le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST en 1988, et pour avoir une expérience significative dans la résolution du problème de la production par la création d’une coopérative de production agricole. Les modalités techniques de collecte et d’analyse de données impliquent la revue de la littérature ainsi que des interviews et des visites *in loco* qui ont permis de saisir l’objet d’étude dans ses différentes dimensions. On a fait des observations et des entretiens semi-structurés avec les colons et les travailleurs techniques du INCRA – MG ainsi que l’analyse des documents produits par l’INCRA-MG et les universités. L’étude a montré que le processus de socialisation et de l’éducation des êtres humains basés sur le travail collectif et la coopérative a été une sorte de laboratoire où de nouvelles relations sociales fondées sur la solidarité et la prise de décision collective pourraient être expérimentées. Cependant, les rapports sociaux capitalistes dominants de tout genre ont imposé des limites au développement de l’expérience, remettant en question le sujet de la possibilité ou pas de construire le socialisme sans une transformation profonde de la société dans son ensemble, sans la constitution d’un nouveau type d’État. On peut dire que au long de l’expérience de la coopérative, le travail avait un caractère profondément éducatif, parce qu’il est arrivé pour allier la formation technique avec la formation politique, dirigeant.

Mots clés: TRAVAIL - ÉDUCATION - RÉFORME FONCIÈRE – TRAVAILLEURS SANS TERRE

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CETAP - Centro de Técnicas Agropecuárias Alternativas
CFRs - Casas Familiares Rurais
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda.
COPASA - Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EMATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Pesquisa e Educação da Região Ceilero
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA - Instituto Técnico de Pesquisa e Educação da Reforma Agrária ()
MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PROCERA - Programa de Crédito para a Reforma Agrária
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFV - Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Acampamento das famílias em 1996	103
FIGURA 2. Vista parcial da agrovila do assentamento em maio de 2003	105
FIGURA 3. Configuração espacial do assentamento 1º de Junho	109
FIGURA 4. Vista parcial do local onde foi montado o acampamento nos anos noventa e onde atualmente se localiza um dos núcleos de moradia	111
FIGURA 5. Vista parcial em 2003, da área apresentada na Figura 3, após a implementação do Projeto de Assentamento	112
FIGURA 6. Horta do assentamento	116
FIGURA 7. Alambique do assentamento	119

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
CAPITULO I	28
1 TRABALHO E PROCESSO DE TRABALHO	28
1.1 Trabalho	28
1.2 Processo de Trabalho	32
1.3 Processo de trabalho no capitalismo	38
1.4 Trabalho no campo.....	47
1.5 O trabalho no campo: algumas considerações sobre a realidade brasileira	52
1.6 O trabalho nos assentamentos rurais	57
CAPITULO II	62
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO	62
2.1 Trabalho e educação no capitalismo	67
2.2 A formação do trabalhador no processo de trabalho capitalista.....	71
2.3 Trabalho e educação na perspectiva dos trabalhadores.....	76
2.4 Escola unitária, formação politécnica ou tecnológica.....	80
2.5 Trabalho e educação em Marx	86
2.6 Trabalho e educação na concepção gramsciana: formação técnica e formação política	90
CAPITULO III	99
3 TRABALHO E PROCESSO DE TRABALHO: A PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL NO ASSENTAMENTO	99
3.1 O assentamento “1 ^o de Junho”.....	100
3.2 Caracterização do Assentamento	104
3.3 Objeto do trabalho	109
3.4. Meios de Trabalho.....	117
3.4.1 Relação técnica - saberes.....	119
3.4.2 Relação com a assistência técnica.....	125
3.4.3 Conhecimentos escolares	125
3.4.4 Formas de organização e gestão do trabalho	128
3.4.5 A cooperativa	132
3.4.6 Produto do trabalho.....	137
3.4.7 Trabalhadores.....	139
CAPÍTULO IV	141
4 TRABALHO E A REFORMA MORAL E INTELECTUAL: A PRODUÇÃO DA	

CONSCIÊNCIA NO ASSENTAMENTO	141
4.1 – A reforma moral e intelectual no assentamento	146
4.1.1 – Formação do Sem Terra no Assentamento Primeiro de Junho	147
4.1.2 – O Trabalho coletivo.....	152
4.1.3 – Formação Política.....	157
4.2 – Trabalho e movimento educadores	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXO I: CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	179
ANEXO II – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	180

APRESENTAÇÃO

Esta tese é fruto da aproximação entre dois campos de investigação que fazem parte da trajetória pessoal desta autora. De um lado, a participação em projetos de pesquisa que tinham por eixo de análise as questões relativas ao trabalho, sobretudo, os impactos das novas formas de organização e gestão (a assim chamada reestruturação produtiva) sobre o trabalho e trabalhadores. O curso de mestrado em sociologia possibilitou o aprofundamento dos estudos sobre tal temática e direcionou a análise sobre as políticas de contratendência, ou seja, sobre as formas de resistência dos trabalhadores às políticas de regressão social tanto no âmbito da fábrica quanto no do Estado.

De outro lado, o ingresso como professora da disciplina “Estudos sobre a organização social e técnica do trabalho capitalista” numa faculdade de Educação reaproximou esta autora de um tema trabalhado de modo residual nas pesquisas desenvolvidas ao longo da vida acadêmica e da dissertação de mestrado, a saber, a questão dos saberes produzidos no e a partir do trabalho e dos impactos da reestruturação produtiva sobre a qualificação e requisitos de educação. Se para o capital a “*formação e qualificação abstrata e polivalente*” (usando uma expressão de Frigotto, 2000, p.140) era sua resposta à crise contemporânea, para o trabalho a necessidade de recolocar como horizonte histórico a “*formação humana unitária e politécnica*” era ponto central de contraposição e luta.

Juntamente com esta reaproximação veio a inserção em um Projeto de Extensão universitária que implementa políticas de educação em acampamentos e assentamentos de reforma agrária no estado de Minas Gerais. As práticas desenvolvidas no interior deste Projeto, a parceria com movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST), sindicais (Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Minas Gerais - FETAEMG) e organismos governamentais (INCRA/MDA e universidades) apontaram os estudos e o olhar para a questão agrária e da educação na reforma agrária. Além disso, ao acompanhar e

orientar os processos de alfabetização e escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas salas de aula implantadas nos acampamentos e assentamentos da região do Triângulo Mineiro foram observadas a capacidade mobilizadora e transformadora que aquela escola promovia naquelas comunidades e como o mundo do trabalho estava presente nos processos formativos. No entanto, os caminhos da investigação orientaram o olhar para os processos educativos gestados no contexto da produção, os saberes necessários para construir as novas formas de viver, trabalhar e pensar a vida em um assentamento de reforma agrária, que homem vem sendo formado, quais os limites desta formação dadas as condições concretas impostas ao campo pela política agrária. É do encontro entre estes dois eixos temáticos (trabalho e educação na reforma agrária) e dos problemas por eles suscitados que nasceu a proposta deste estudo.

Ao longo dos estudos realizados no curso de doutorado, a orientação da investigação para as questões relativas à formação no contexto do processo de trabalho foi fortalecida. A escolha do assentamento estudado levou em conta o avanço neste âmbito: era referência no estado de Minas Gerais na constituição e funcionamento de uma cooperativa de produção. A idéia era analisar os processos de trabalho nesta cooperativa e sua relação com os processos formativos. No entanto, o início da pesquisa de campo coincide com o processo de desmantelamento da cooperativa. À medida que avançava nas entrevistas às famílias assentadas, mais longe ficava do propósito inicial de partir do trabalho concreto, produtor de coisas úteis, para compreender como os saberes são construídos em um contexto de experimentação de novas relações sociais. As conversas giraram em torno dos possíveis motivos que levaram ao fim da cooperativa.

Foi preciso então modificar a condução do trabalho de pesquisa. Não havia experiência similar equivalente a realizada pelo assentamento estudado no estado. O roteiro da investigação foi redirecionado para identificar e compreender o trabalho vivenciado na cooperativa agora extinta, as formas organizativas, os processos de formação, o histórico de construção, o que esperavam dela e o que esperam do trabalho no assentamento atualmente, os motivos da falência da experiência, etc. Ao mesmo tempo não era interessante perder de vista o propósito de entender como o

trabalho concreto, a relação homem-natureza era construída em um contexto em que as determinações capitalistas de produção tinham influência indireta.

Além disso, as discussões propostas na disciplina “A revolução como práxis educativa” pelos professores Antonio Júlio de Menezes Neto (orientador desta tese), Justino de Souza Júnior e Maria de Fátima Martins levaram a reflexões sobre o peso que a categoria trabalho detinha nas proposições acerca da educação na perspectiva das classes subalternas. Sem retirar dela a centralidade nas relações sociais, os professores indagavam se era o trabalho o princípio educativo por excelência, se ao centrar no trabalho o olhar sobre os processos de formação não estariam pesquisadores, movimentos sociais, dentre outros, desprezando outros espaços e dimensões fundamentais na formação do sujeito revolucionário?

A primeira leitura dos dados encontrados no assentamento estudado parecia confirmar a tese de que se o trabalho era um princípio educativo, naquele contexto e momento histórico não era o princípio por excelência. As discussões sobre a formação no assentamento estavam centradas nas dimensões políticas e organizativas do assentamento como um todo. Mas, isto não estaria acontecendo em função das dificuldades da produção da cooperativa, dentre elas, das relativas à sobrevivência em contexto de competição capitalista? Não comprovaria a discussão proposta por Tumolo (2005) de que na sociedade capitalista de produção era impossível ser o trabalho um princípio educativo? Qual a concepção de trabalho e da sua relação com a educação estaria norteando esta pesquisa? Não estaria ela presa a uma leitura apressada desta categoria?

Grosso modo, este foi o percurso vivenciado pela autora ao longo destes anos de formação. Algumas questões foram clareadas, outras, as pressões da vida concreta não permitiram o devido amadurecimento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto as práticas educativas desenvolvidas nos assentamentos de reforma agrária em Minas Gerais entendidas enquanto práticas que se desenvolvem na produção e nas relações por ela engendradas. Ou seja, o foco da análise serão as práticas pedagógicas não escolares historicamente construídas no interior dos assentamentos no contexto da luta pela reforma agrária e por políticas públicas para a educação do campo.

Tal delimitação do objeto vem da necessidade de compreender como acontece a formação humana, como se dá o processo construção do ser humano histórico e social. Entender em que medida a concepção teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo norteia as experiências educativas vivenciadas em um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais.

Esta problemática se inscreve na concepção marxista que postula como princípio educativo das sociedades modernas o trabalho. Segundo Gramsci (1968), a relação estabelecida entre ciência e trabalho na indústria moderna cria um intelectual de novo tipo, diretamente produtivo que, ao contrário do intelectual tradicional, exemplificado pelo filósofo ou pelo artista, fundamenta sua formação no domínio técnico de uma atividade e no desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (especialista + político). Mesmo porque não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.

A leitura feita por Frigotto (2008) sobre o trabalho como princípio educativo concebe-o como um processo de construção de um “caráter e personalidade solidários” essencial na superação da sociedade capitalista e da ideologia das sociedades classistas que provocam a cisão do gênero humano. Ou seja, o trabalho como princípio educativo não está diretamente ligado à escola ou a um método

pedagógico, mas ao processo de socialização e educação do ser humano fundado no trabalho produtor de coisas úteis que cria as condições de reprodução do homem tanto biologicamente quanto, partindo do imperativo da necessidade, cria as condições de efetiva liberdade.

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita o ser humano produzir-se e reproduzir-se, e por isso na metáfora de Marx, *antidiluviano*, e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do trabalho produtor de valores de uso é fundamental (FRIGOTTO, 2008, p.34).

Pensar a relação entre trabalho e educação não é tarefa simples porque é um tema tratado pelos mais diversos protagonistas e matizes ideológicos. Pode-se dizer que do ponto de vista dos princípios gerais que norteiam as concepções da relação entre trabalho e educação alguns avanços já foram obtidos. Como aponta Kuenzer (1992), os debates e pesquisas realizadas na área no Brasil clarearam uma série de questões principalmente no que tange as distintas formas de interpretar esta relação. No entanto, muitas outras questões ainda estão por resolver, particularmente aquelas referentes às formas de concretização das propostas educativas que têm o trabalho como princípio educativo. Iluminar estas questões é tarefa inadiável e necessária uma vez que a falta de compreensão teórica deste campo de investigação bem como a dificuldade de entender como ocorre concreta e historicamente a relação entre trabalho e educação nas formações sociais tem contribuído para formulação de políticas educacionais nebulosas.

Principalmente no contexto recente de crise capitalista, em que o campo de disputa entre projetos hegemônicos encontra-se em aberto, a elucidação das proposições teórico-práticas comprometidas com a emancipação humana torna-se crucial. Num momento em que, conforme ressalta Frigotto (1998, 2000), a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação vem se estreitando, desvinculando-se da dimensão ontológica do trabalho e da produção e reduzindo-se a dimensão da empregabilidade, da polivalência e da competência, a pesquisa na área da relação trabalho-educação tem o duplo desafio de desmistificar as propostas capitalistas de formação e apreender os elementos ou indícios de novas relações sociais e formativas.

A questão norteadora desta investigação é entender as relações estabelecidas entre as configurações do trabalho em um assentamento de reforma agrária e a formação dos trabalhadores camponeses. Como os trabalhadores rurais são formados no processo de construção dos assentamentos rurais? Quais são os valores, conteúdos, sentidos dessa formação tanto nos aspectos “técnicos” quanto nos aspectos políticos? Pode-se falar em trabalho como princípio educativo? Que “tipo humano” vem sendo formado a partir das práticas desenvolvidas no campo da produção e da participação política no assentamento de reforma agrária?

Kuenzer (1998) aponta um conjunto de desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação que podem auxiliar na indicação de alguns caminhos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, lembrando Marx e Engels nas teses sobre Feuerbach (II)¹, afirma que o reconhecimento de uma teoria como verdadeira acontece em função da sua capacidade de entender e intervir na realidade. É seu caráter prático que dá a ela o estatuto da veracidade. Neste sentido, o conhecimento produzido terá validade interpretativa e de intervenção no real se a metodologia utilizada para a sua produção articular momentos de reflexão teórica com momentos de investigação empírica.

A questão que se coloca para a referida autora é a da adequada articulação entre teoria e prática por meio de um caminho “que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte” (p. 61) de modo a evitar que a produção do conhecimento não se restrinja a generalizações abstratas nem tão pouco em análises empíricas que não ultrapassem a dimensão fenomênica.

Com o intuito de entender como se estabelecem os vínculos entre trabalho produtivo e formação humana, os procedimentos metodológicos utilizados foram construídos e reconstruídos na relação estabelecida com o objeto e na aproximação crescente com a realidade empírica. Os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados envolveram o levantamento bibliográfico bem como entrevistas, visitas in loco e

¹ As teses são um conjunto de onze notas escritas por Marx por volta de 1845. Constituem uma síntese da perspectiva filosófica de Marx.

observação participante que possibilitaram apreender o objeto de estudo em suas várias dimensões. Neste sentido, várias fontes de informações foram consideradas e confrontadas para que melhor pudéssemos nos aproximar da realidade nas suas múltiplas determinações. Foram realizadas observações e entrevistas individuais semi-estruturadas com trabalhadores assentados e técnicos do INCRA-MG bem como a análise de documentos elaborados pelo INCRA-MG – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - e universidades.

É importante destacar que a coleta dos dados não foi realizada de uma única vez e de maneira compartimentada. Vários foram os momentos, articulados, de ida e volta entre a realidade empírica e a teoria. Pode-se identificar quatro momentos que caracterizaram a operacionalização da pesquisa no desenvolvimento da coleta dos dados: um momento exploratório de coleta, de aproximação do lugar e das pessoas da comunidade, de identificação dos sujeitos a serem entrevistados; nos outros três momentos, mais sistemáticos e formais de coleta das informações, foram realizadas entrevistas com dezessete assentados. Estas entrevistas foram registradas em vídeo (posteriormente transcritas) e realizadas nas casas destes sujeitos em setembro de 2008, novembro do mesmo ano e a terceira em julho de 2009. Cada sujeito de pesquisa foi entrevistado pelo menos duas vezes. Desta forma, pode-se esclarecer dúvidas, confrontar informações, entender o sentido e significado dado pelos sujeitos ao que foi dito nos diferentes momentos.

A amostra da pesquisa foi delimitada baseada em pressupostos teóricos e não estatísticos. Este conceito de amostra se refere à escolha consciente e deliberada dos atores sociais participantes do estudo segundo critérios de pertinência da pesquisa. O objetivo desta perspectiva de seleção é muito mais no sentido de valorizar a análise dos sujeitos de maneira a obter uma compreensão rica do fenômeno estudado do que simplesmente chegar a uma generalização estatística dos resultados. A escolha foi feita considerando três grandes grupos que compõem o assentamento: o das famílias que se organizam em torno do trabalho coletivo e da cooperativa, o grupo que desistiu e saiu da cooperativa, o das famílias que trabalham nos lotes individuais (maiores detalhes no histórico e caracterização do assentamento mais adiante).

Relação trabalho-educação e educação do campo

Este estudo transita por campos teórico-conceituais diversos. Além de retomar algumas discussões inseridas na “questão agrária”, ele traz para cena um arcabouço teórico do campo trabalho-educação, particularmente, o conceito trabalho como princípio educativo e questões vinculadas ao processo de formação dos “Sem Terra”, um dos elementos centrais para se pensar a “educação do campo”.

Se, de acordo com Arroyo (1998), as pesquisas que procuram os vínculos entre trabalho e educação têm estimulado o conhecimento sobre o trabalho e formação de trabalhadores, o reconhecimento destes como sujeitos políticos e culturais, o uso do trabalho como recurso didático no processo ensino-aprendizagem, enfim, a busca no trabalho, na produção da existência, dos elementos para uma melhor compreensão da formação humana e da teoria educacional, o movimento “Por uma educação do campo” parece procurar implementar este caminho a partir do momento que vincula as especificidades das formas de viver no campo à educação. Como ressalta Caldart (2008, p. 72):

A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Formado por movimentos sociais, sindicais e vários setores da sociedade comprometidos com a reforma agrária nos anos noventa, em especial o MST, este movimento reivindica um espaço maior na elaboração das políticas públicas para a educação, forçando uma redefinição nas relações do Estado com a sociedade.

Um dos traços fundamentais deste movimento é buscar o direito de ser educado no lugar onde vive, ou seja, no campo. Ele identifica-se com o movimento mais geral da sociedade de luta histórica pela constituição da educação como direito universal. Assim sendo, esta não pode ser tratada como serviço, nem política compensatória, muito menos como mercadoria. A única maneira de fazê-lo é no campo das políticas públicas. Políticas públicas pensadas e construídas com os sujeitos do campo, a partir da sua realidade. Não para estes sujeitos como até então vêm sendo

realizadas na sociedade brasileira.

O movimento “Por uma educação do campo” busca construir uma educação e uma escola vinculada às necessidades, interesses e culturas dos diferentes grupos sociais que trabalham e vivem no campo. Esta iniciativa, como bem lembra Menezes Neto (2003), pode ser considerada como inédita no Brasil uma vez que quase nunca movimentos sociais e sindicais não diretamente vinculados à educação deram a esta o estatuto alcançado no interior do movimento.

A concepção da educação do campo contrapõe-se à visão tradicional da educação rural na medida em que busca romper com a prática desenvolvida nas escolas rurais de desconsiderar nos seus currículos a realidade dos alunos e familiares e ainda desvalorizar a cultura e valores próprios do campo, desconsiderando a identidade rural e classe social (Kolling et alli, 2004). Diferente do rural, o campo é concebido como espaço social e cultural com identidade própria, como espaço não somente do latifúndio, da produção capitalista, da grilagem de terras, do êxodo rural, mas também da luta pela terra, da relação com tempo própria, de hábitos alimentares específicos, de práticas religiosas e sociais particulares. Neste sentido, a educação do campo precisa refletir os interesses e necessidades das populações que ali habitam e não reproduzir o modo de vida e valores do urbano.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (Fernandes, 2002:97).

Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2004:25), o uso da expressão campo tem por objetivo estimular a reflexão sobre “o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. Grupos estes com denominações diversas de acordo com as diferenças regionais: sertanejo, lavrador, caipira, sitiano, seringueiro, colono, caboclo, roceiro, agregado, meeiro, sem-terra, assentado.

Para construir esta educação que enraiza os sujeitos sem, necessariamente fixá-los em sua cultura, lugar, modo de agir e produzir é preciso combinar e recriar pedagogias. Pedagogias que cultivem identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria e os projete, movimentando e transformando as realidades.

A realização de várias conferências, encontros e seminários, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, a aprovação das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2001), a instituição de programas como Saberes (2005), Projovem Campo Saberes da Terra e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo, 2008), além das lutas e experiências educativas realizadas no campo, foram fortalecendo o movimento por uma educação do campo e colocando esta última na agenda política do Brasil no final dos anos noventa e ao longo dos dois mil.

Apesar de novo e em construção, o conceito “educação do campo” é permeado por contradições. Como bem ressalta Caldart (2008), a demarcação conceitual é importante porque ajuda a clarear as disputas e os caminhos a serem trilhados. A proposta não é fixar e fechar um conceito, pois este perderia sua capacidade de análise e intervenção no real, mas também não pode ser algo “aleatório e arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social” (p. 69).

Neste sentido, Caldart (2008) aponta três elementos que auxiliam na definição dos marcos teórico-conceituais por representar pontos de embates, podendo refletir contradições importantes. O primeiro deles é que a matriz da educação do campo está na relação entre “campo – política pública – educação”, exigindo que ela seja pensada nesta tríade. Pensar os termos em separado ou dar centralidade a somente um dos aspectos pode provocar uma desconfiguração política e pedagógica da proposta. Além disso, o campo “real”, dos sujeitos histórico-sociais concretos, das lutas sociais por terra, trabalho é o primeiro termo da tríade. A autora faz isso para reforçar a origem do movimento:

nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (p. 71).

Neste contexto, refletir sobre qual é o “campo da educação do campo” é uma das questões centrais do debate. Para além de uma proposta pedagógica, quando se pensa em educação do campo, faz-se necessário levar em consideração o projeto de desenvolvimento que se quer para este espaço. Fernandes (2008) defende que existem no Brasil dois campos: o do agronegócio e o dos camponeses. Distintos porque organizados a partir de relações sociais e lógicas diferenciadas. Enquanto, por exemplo, o agronegócio organiza o campo para a produção de mercadorias, segundo relações sociais capitalistas, os camponeses criam e recriam, primeiramente, formas de manutenção da sua existência. Neste sentido, os projetos educativos destes dois espaços são distintos tanto em termos teóricos quanto metodológicos.

Pode-se dizer que o campo da educação do campo está comprometido com o reconhecimento da existência de sujeitos que vêm resistindo e criando condições de existência e permanência no espaço rural. Comprometido também com o reconhecimento de que estas condições de existência precisam ser alteradas diante das conseqüências impostas pela expansão das relações capitalistas de produção sobre estes espaços. Isso significa assegurar condições materiais concretas para que as pessoas vivam no campo, ou seja, acesso à terra, à meios de produção, tecnologia, assistência técnica, conhecimento, dentre outros.

O segundo elemento ressaltado por Caldart (2008) é o da especificidade da educação do campo. Esta especificidade se coloca como necessária, pois várias particularidades não foram contempladas na pretensa universalidade. Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e suas lógicas de produção da vida não têm sido referência na construção da teoria pedagógica e são, em vários momentos, tratados de forma preconceituosa.

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (p. 74).

Outro ponto importante nesta discussão da especificidade refere-se à crítica de que a educação do campo, ainda que específica, não expressa todas as particularidades por ela defendida, a saber, as especificidades dos camponeses, quilombolas, trabalhadores assalariados, povos da floresta, etc.

O terceiro e último elemento, diz respeito aos três momentos ao mesmo tempo distintos e simultâneos que constitui o conceito - o que é, o que está sendo e seu devir - de educação do campo. Esta última é negatividade, denúncia, resistência à naturalização de um estado de coisas que designa os sujeitos do campo como atrasados, inferiores, os conhecimentos por eles produzidos sem valor e ignorados, etc. É positividade na medida em que propõe e implementa práticas, políticas públicas, projetos, etc. É superação porque projeta nova concepção de campo, de educação, de sociedade. Este arranjo é permeado por contradições em que sujeitos e interpretações destes momentos são diversos: a quem denunciar ou até que ponto deve ir a mudança?

No que diz respeito à concepção acerca da relação trabalho-educação no contexto da educação do campo, esta também é lócus de divergências que, como bem coloca Ribeiro (2009), precisam ser compreendidas na diversidade dos movimentos sociais e populares que a orientam. Partindo das experiências veiculadas pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Fundação de Desenvolvimento, Pesquisa e Educação da Região Ceileiro (FUNDEP), situada no município de Ronda Alta / RS, e no Instituto Técnico de Pesquisa e Educação da Reforma Agrária (ITERRA), situado em Veranópolis / RS, os dois últimos vinculados à Via Campesina, Ribeiro mostra que uma das formas em que a relação trabalho-educação se concretiza é por meio da pedagogia da alternância.

A pedagogia da alternância tem o trabalho como princípio educativo quando articula o trabalho produtivo na agricultura, pecuária ou pesca ao ensino escolar básico,

profissional ou superior. Nesta, Tempo Comunidade (TC), tempo de trabalho e aprendizagem na terra, alterna-se com o Tempo Escola (TE), tempo de trabalho e aprendizagem na escola.

Apesar das referidas experiências terem como princípio educativo da formação integral o trabalho agrícola e escolar, elas apresentam concepções distintas no processo de organização dos tempos/espços alternados de trabalho e educação. Nas CFRs e nas EFAs, orientados pelo escolanovismo de Dewey, no construtivismo de Piaget e na complexidade de Morin, a ênfase é dada à formação de um sujeito ativo na comunidade local e à valorização dos saberes produzidos na experiência do trabalho (contrapondo-se à lógica das escolas tradicionais em que a prática é aplicação do que se aprende na teoria). Na FUNDEP e no ITERRA, orientados pela Pedagogia Social e experiências socialistas levadas a cabo por Pistrak, Krupskaya e Makarenko, a ênfase é dada à auto-organização, disciplina e a formação baseada na cooperação e saberes das práticas sociais, a luta pela terra inclusive (Ribeiro, 2009).

Para além destas importantes distinções trazidas por Ribeiro, optou-se, neste texto, pensar a relação trabalho – educação no contexto da educação do campo a partir do trabalho realizado em um assentamento, sem levar em conta as relações com a escola. A escolha foi pensar no trabalho como princípio educativo enquanto processo de socialização e educação dos seres humanos produtores de coisas úteis e, conseqüentemente, produtores da vida e das condições de liberdade efetiva. Neste sentido, a concepção gramsciana acerca do trabalho como princípio educativo, aqui entendido como articulação entre a formação técnica e formação política na produção das condições de existência, orientou a pesquisa e discussão dos dados coletados.

O texto está estruturado em quatro capítulos. Os dois primeiros apresentam um quadro teórico em torno dos conceitos de trabalho e processo de trabalho, do problema da relação trabalho e educação e as configurações por ela assumidas no contexto da luta de classes. Os dois últimos fazem uma leitura do assentamento a

partir dos referidos conceitos. O capítulo III está voltado para o problema da produção das condições de existência, do processo de socialização e educação do ser humano fundado no trabalho produtor de coisas úteis. O capítulo IV busca entender a produção da “consciência” no assentamento, a formação política, as formas de pensar e sentir a vida articuladas as formas de organizar o trabalho e a sociabilidade no assentamento.

CAPITULO I

1 TRABALHO E PROCESSO DE TRABALHO

1.1 Trabalho

Todas as sociedades empreendem formas de organização da produção e distribuição do produzido. O trabalho e as relações sociais que se estabelecem em torno dele ocupam lugar significativo na compreensão dos ordenamentos societários. Karl Marx foi, por certo, um dos autores que as elaborações em torno da categoria trabalho possibilitaram a construção de toda uma análise da forma capitalista de produção.

Os Manuscritos econômicos e filosóficos produzidos por Marx em 1844 trazem importantes apontamentos sobre o trabalho, sendo muitos destes retomados e desenvolvidos em obras posteriores. Marx faz uma análise da alienação do trabalho humano sob o estatuto do assalariamento por meio de um permanente diálogo com as obras da economia política da época e a partir da crítica a filosofia hegeliana. As primeiras elaborações sobre os conceitos de trabalho, alienação, estranhamento estão presentes nesta obra. Os Manuscritos podem ser vistos, na opinião de Jesus Ranieri², como uma “*grande síntese*” tanto dos elementos que dão ao trabalho um caráter emancipador e de centralidade na sociabilidade humana quanto dos aspectos que carregam o trabalho de toda sorte de constrangimentos sob a égide do capital, da reprodução da apropriação privada do trabalho dos outros.

O ponto de partida de Marx é a constatação de que quanto mais o trabalhador produz riquezas, mais pobre ele se torna. Desta constatação paradoxal emana a

² Em 2010 traduziu a obra “manuscritos econômicos” de Karl Marx.

contradição entre as potencialidades inerentes ao trabalho humano e a degradação gerada sob a forma do trabalho mercadoria. Se, de um lado o trabalho, a vida produtiva é “vida engendradora de vida”, de outro lado, na sociabilidade capitalista ele se torna apenas um meio de vida, inibindo o desenvolvimento complexo da personalidade humana. No lugar de expressão de si e realização, o ser humano é depauperado, sua vida genérica é arrancada.

A vida produtiva, porém, é vida genérica. *É a vida engendradora de vida* (MARX, 2010, p.84). Tanto homem quanto animal realizam atividade vital, mas a realizam distintamente. A atividade vital dos animais é ditada por seus instintos, e eles não se diferenciam dela. A atividade dos homens, ao contrário, é “*objeto da sua vontade e consciência*” (idem, p.84). E é isto que faz da atividade humana uma atividade livre. Ela passa por um poder de decisão, por escolhas e iniciativas que são próprias do ser humano. Esta peculiaridade na forma de realizar sua atividade torna o ser humano um ser genérico.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto (MARX, 2010, p. 85).

Por meio do trabalho o ser humano atua sobre o mundo externo, produz objetos, transforma a natureza e ao fazê-lo termina por modificar a si mesmo. Pelo trabalho a humanidade cria a si mesma e o mundo ao seu redor, faz sua própria história. “*Toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano*” (MARX, 2010, p.114).

Em *O Capital*, no capítulo V do primeiro volume, Marx retoma esta concepção de trabalho, sobre processo de trabalho e processo de valorização. Enquanto criador de coisas úteis, de valores de uso, o trabalho, independente da forma de organização da sociedade, “*é um processo entre o homem e a Natureza*” em que por meio da ação humana esta última é transformada e colocada sob o domínio do homem. O

trabalho media a relação do homem com a natureza, coloca em movimento as forças naturais do homem com o objetivo de apropriar-se da “matéria natural” para utilizá-la em prol de sua própria vida. Ao atuar sobre a “Natureza externa” e transformá-la, o homem modifica também sua natureza.

Trata-se de uma atividade intencional que tem por objetivo criar valores de uso e apropriar dos elementos naturais. Esta é uma condição geral das trocas materiais, do intercâmbio de energias entre homem e natureza, independente de determinada formação social, é condição natural permanente da vida humana, comum a todas as formas de organização social.

No capítulo I de “O Capital”, Marx assim se expressa

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1988, p.50).

O homem serve-se de meios para agir sobre a Natureza e dela obter os elementos que utilizará em proveito próprio. Estes meios são antes de tudo o homem mesmo com suas capacidades materiais e intelectuais de ação, a sua força de trabalho. Esta última não deve ser confundida com outras forças utilizadas na produção, sejam naturais ou construídas pelo homem. A força de trabalho combina elementos materiais e ideais, conhecimentos do pensamento e conhecimentos do corpo (saber fazer). “*Como no sistema natural cabeça e mão estão interligadas, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual*” (MARX, 1988, p.101).

Em *O Capital*, Marx também retoma, numa célebre passagem, a comparação realizada nos Manuscritos entre a atividade produtiva animal e a humana.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina,

como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1988, p.142-143).

Enquanto o trabalho animal é instintivo, inato, o trabalho humano é consciente e proposital, ou seja, o poder do pensamento regula as trocas materiais entre o homem e a natureza. Giannotti (1984) chama a atenção para o significado dado por Marx a esta construção prévia do objeto a ser transformado. Para ele não se deve atribuir um caráter essencialmente psicológico a essa “antepresença da coisa”, pouco importa a imagem prévia na cabeça do indivíduo do produto a ser desenvolvido. O que interessa é a “anteposição” do objeto situado idealmente para que o processo de modificação efetuado esteja subordinado ao propósito estabelecido. A atividade de trabalho essencialmente humana é uma atividade teleológica, passa por uma antecipação do objetivo a ser alcançado na consciência do sujeito antes de realizá-lo. Sem essa experiência que permite ao homem prefigurar o “ponto onde quer chegar”, o sujeito humano, na visão de Konder (1992, p.106), “*não seria sujeito, ficaria sujeitado a uma força superior a sua*”, preso a uma dinâmica objetiva.

O produto aparece como a explicitação de um objetivo, de um fim que se dá idealmente e se efetiva adequando o resultado ao que foi proposto, no interior de um movimento que opõe, de um lado, o trabalhador e sua vontade, de outro lado, as coisas. Ambos perdem autonomia para se tornarem partes de um processo mais geral. Mas em que medida se realiza esta condição ideal? Não parece paradoxal pensar o trabalho em termos tão abstratos quando Marx nos adverte sobre o equívoco de utilizar a noção abstrata de trabalho de um modo anti-histórico, especulativo?

O trabalho pensado fora de uma determinada forma social é abstração, pois quando se trata da produção, trata-se da produção em um “*grau determinado do desenvolvimento social, da produção dos indivíduos sociais*” (MARX, 1978, p.104). Apesar disso, o processo de trabalho, a relação direta do homem com a natureza, precisa de uma análise dos seus elementos essenciais, ainda que por si só eles não sejam capazes de explicitar as relações sociais mais complexas. Para Marx (1978), as determinações comuns que valem para a produção em geral, sem levar em conta

as determinações históricas, são importantes para que não se esqueça da relação essencial entre sujeito (humanidade) e objeto (natureza)³.

1.2 Processo de Trabalho

O trabalho está inserido em um processo que engloba componentes concretos e abstratos em todas as suas etapas. Marx (1988, p.143) designa três elementos básicos do processo de trabalho: 1) a atividade conforme um objetivo ou o trabalho propriamente dito; 2) o objeto sobre o qual a atividade se exerce; 3) os meios.

O objeto de trabalho constitui-se tanto dos elementos brutos oferecidos pela natureza (água, madeira, minério, etc.) quanto da matéria-prima, aquela que passou por algum tipo de transformação mediada pelo trabalho. O primeiro objeto é a terra, de onde serão escolhidas as coisas a serem transformadas. Estas coisas que o trabalho “desprende” do seio da terra são “*objetos de trabalho encontrados a partir da natureza*” (MARX, 1988, p.143).

Aliás, “*o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz*” (MARX, 2010, p.81). No capítulo I de “O Capital” Marx afirma que a produção de valores de uso só pode ser efetuada por meio da interação entre dois elementos, a matéria oferecida pela natureza e o trabalho. Retirando dos produtos (enquanto objetos de uso) todos os trabalhos úteis neles contidos, sempre resta um “substrato material” fornecido pela natureza sem a ação direta do homem. Quando produz, o homem só pode fazê-lo de modo semelhante ao da natureza, ou seja, realizando a transformação da matéria

³ “Este esquecimento é responsável por toda a sabedoria dos economistas modernos que pretendem provar a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes no seu tempo. Por exemplo, não há produção possível sem um instrumento de produção; seja este instrumento apenas a mão. Não há produção possível sem trabalho passado, acumulado; seja esse trabalho a habilidade que o exercício repetido desenvolveu e fixou na mão do selvagem. Entre outras coisas, o capital é também um instrumento de produção; é também trabalho passado e objetivado. Logo, o capital é uma relação natural, universal e eterna. Mas o é com a condição de deixar de lado precisamente o que é específico, o que transforma o “instrumento de produção” “trabalho acumulado” em capital” (MARX, 1978, p.105).

e, além disso, sempre auxiliado pelas forças naturais. *“Portanto, o trabalho não é a única fonte dos valores de uso que produz, da riqueza material. Dela o trabalho é o pai, como diz William Petty, e a terra a mãe”* (MARX, 1988, p.51).

Para Marx *“o homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer”* (2010, p. 84). Ela é tanto meio de vida imediato quanto matéria e instrumento de sua atividade de vida, de seu trabalho. No entanto, apesar desse caráter inelutavelmente natural do ser humano, desse pertencimento à natureza, o homem ultrapassa essa dimensão quando torna sua atividade vital objeto da sua vontade e consciência. Diferentemente do animal que se identifica com sua atividade vital, que é comandado por seus instintos, o ser humano adquiriu historicamente uma relativa autonomia diante da natureza quando passou a fazer escolhas.

O ponto de partida, pois, do processo de trabalho se resume na extração das coisas no seu contexto natural: o peixe que precisa ser pescado, a madeira que se apanha da floresta, o minério que se retira do “filão”.

Porém, do ponto de vista do processo produtivo como um todo, essas coisas com as quais a Natureza nos presenteia tornam-se um meio de produção. Comentando o exemplo dado por Marx (1988, p.144, nota 6) de que embora pareça paradoxal o peixe ainda não pescado surgir como um meio de produção, Giannotti (1984, p. 86) lembra que para que este seja capturado, o pescador precisa agir adequadamente em função do lugar onde se encontra o peixe, se em águas rasas ou profundas, do tipo de hábito e alimentação. Tais características vão obrigar o pescador a permanecer ou se afastar da margem, a preparar as iscas apropriadas. Como lembra Marx na referida nota, ainda não inventaram um jeito de se apanhar o peixe em águas onde ele não exista.

O peixe a ser preso não é apenas organismo natural que recorta na paisagem sua própria identidade, ou forma que o observador discrimina e reconhece. Enquanto objeto de trabalho e primeira condição dele, incorpora as propriedades necessárias para a efetivação desse mesmo trabalho. (...) A coisa pronta, separada por um processo natural em que o homem não intervém, não ganha logo novas dimensões ao penetrar no ciclo do trabalho? (GIANNOTTI, 1984, p. 86-87).

O meio de trabalho é tudo aquilo que se coloca entre trabalhador e objeto para a realização da atividade do trabalhador sobre este último. Graças a ele o trabalhador pode utilizar “*as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo*” (MARX, 1988, p.143).

No instrumento de trabalho, a humanização do objeto torna-se ainda mais patente. A introdução de um meio entre o sujeito que trabalha e o objeto a ser modificado aumenta de sobremaneira a potência do trabalhador, ampliando seu domínio sobre parte da natureza. “O trabalho é poderoso na medida do seu ardil”. Quando o homem retira um galho de uma árvore e o transforma em alavanca, ele isola da natureza uma determinação para que possa ser aproveitada em função desse isolamento. Porém, *ocorre na coisa um processo de abstração*, o galho de árvore torna-se um “braço indeformável” em torno do qual um sistema de forças se move no sentido determinado. (GIANNOTTI, 1984, p. 87).

O instrumento é assim apropriado pelo trabalhador que transforma a coisa encontrada na natureza no prolongamento de seu próprio corpo. Essa coisa é ao mesmo tempo mais e menos que a mão. Mais, na medida em que lhe amplia o poder, incorporando a força da natureza bruta ao próprio organismo. (...) Menos, enquanto reduz a habilidade de nossos membros, sua múltipla funcionalidade a um único desempenho (GIANNOTTI, 1984, p. 88).

O instrumento representa, ainda, “*o ponto de encontro da finalidade do trabalho e do determinismo da natureza, o lugar de sua determinação recíproca*” (GIANNOTTI, 1984, p.88). Um grão de trigo reservado para o plantio exemplifica bem este sentido dado ao instrumento. O uso do grão como alimento foi interdito para que este pudesse, na qualidade de semente, vir a ser uma nova planta ou uma espiga. Como meio de produção, o grão existe tanto no ciclo natural como na intervenção do homem, ou seja, no decorrer do processo biológico de germinação da semente, o trabalhador inscreve nele seu objetivo. De um lado, ele busca fazer crescer o grão, qualificando seu objetivo de trabalho num objetivo determinado. De outro lado, ele circunscreve no interior do fenômeno natural a parte que pode ser aproveitada para seu objetivo de trabalho

Além das coisas que se interpõem entre a atividade de trabalho e o objeto, o processo de trabalho demanda condições objetivas para o seu desenrolar. Essas condições não se inserem necessariamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar ou se realiza de modo deficiente. *“O meio universal de trabalho desse tipo é a própria terra, pois ela dá ao trabalhador o locus standi (lugar para ficar) e ao processo dele o campo de ação (field of employment)”*. Os edifícios, estradas, canais, etc., são também condições objetivas do processo, porém, já mediadas pelo trabalho (MARX, 1988, p.144).

No processo de trabalho a atividade humana efetua, portanto, uma transformação no objeto de trabalho almejada desde o princípio, utilizando-se de meios de trabalho para alcançar tal fim. O processo termina no produto. Este produto é valor de uso, *“uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado”*. O que para o trabalhador se apresentava como movimento, agora apresenta-se, pelo produto em si, como propriedade imóvel (MARX, 1988, p.144).

Dependendo da posição ocupada pelo valor de uso no processo de trabalho, este pode ser tanto objeto, meio de trabalho ou produto. Mesmo porque para que um valor de uso se produza, vários produtos de processos de trabalho anteriores são usados como meio de produção. O mesmo valor de uso pode ser produto de um processo de trabalho e meio de produção em outro. *“Produtos são, por isso, não só resultado, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho”* (MARX, 1988, p. 144).

(...) todos os ramos industriais processam um objeto que é matéria prima, isto é, um objeto de trabalho já filtrado pelo trabalho, ele mesmo já produto de trabalho. Assim, por exemplo, a semente na agricultura. Animais e plantas, que se costumam considerar produtos da Natureza, não são apenas produtos talvez do trabalho do ano passado, mas, em suas formas atuais, produtos de uma transformação continuada por muitas gerações, sob controle humano e mediada por trabalho humano. Quanto aos meios de trabalho, particularmente, a grande maioria deles mostra até ao olhar mais superficial os vestígios de trabalho anterior (MARX, 1988, p. 145).

Além disso, um mesmo produto pode ser matéria prima em processos de trabalho

distintos ou pode ainda ocupar posição de meio de trabalho e matéria prima em um mesmo processo. *“Como não existe a coisa em si, cada objeto se resume no conjunto de suas aparências, no conjunto de suas posições”* (GIANNOTTI, 1984, p.90). Se para a percepção uma coisa fosse a mesma, ocupando posições diferentes no processo esta coisa seria diferente. Um grão de trigo, por exemplo, pode ser matéria prima do moleiro, do produtor de amido, do criador de gado e mesmo da sua própria produção como semente.

Vê-se: o fato de um valor de uso aparecer como matéria prima, meio de trabalho ou produto, depende totalmente de sua função determinada no processo de trabalho, da posição que nele ocupa, e com a mudança dessa posição variam essas determinações (MARX, 1988, p.145).

Foi visto que produtos não são somente resultados, mas também condições de existência do processo de trabalho. No entanto, a única maneira de conservar o trabalho passado como valores de uso é introduzi-lo no processo de trabalho, colocá-lo em contato com trabalho vivo.

Uma máquina que não serve no processo de trabalho é inútil. Além disso, sucumbe à força destruidora do metabolismo natural. O ferro enferruja, a madeira apodrece. Fio que não é usado para tecer ou fazer malha é algodão estragado. O trabalho vivo deve apoderar-se dessas coisas, despertá-las dentre os mortos, transformá-las de valores de uso possíveis em valores de uso reais e efetivos. Lambidas pelo fogo do trabalho, apropriadas por ele como seus corpos, animadas a exercer as funções de sua concepção e vocação, é verdade que serão também consumidas, porém de um modo orientado a um fim, como elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos, aptos a incorporar-se ao consumo individual como meios de subsistência ou a um novo processo de trabalho como meios de produção (MARX, 1988, p. 146).

O trabalho é, pois, como um movimento que resulta no produto. Nestes termos, o trabalho é uma atividade produtiva, sendo objeto e meios de trabalho, meios de produção. Porém, o trabalho é ao mesmo tempo um ato de consumo. Ele só alcança seus objetivos quando usa força de trabalho humana e gasta seu próprio objeto e meios de trabalho. Este é um consumo produtivo e difere do consumo individual porque os meios de produção consumidos não são usados para satisfazer o estômago ou as fantasias de um indivíduo, mas para colocar em funcionamento o processo de trabalho. *“O próprio ato de produção é, pois, em todos os seus momentos, também ato de consumo”* (MARX, 1978, p.109).

O processo de trabalho, tal qual apresentado anteriormente em seus elementos simples e abstratos

é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1988, p.146).

Giannotti (1984, p.95) entende que a atividade orientada do trabalho consiste em efetuar no objeto as modificações necessárias para que se cumpra a utilização prevista. No caso do objeto que é encontrado pronto, as modificações se limitam a atividade de apreensão do objeto pela mão. Neste sentido, o trabalho torna-se a ação de desprender a coisa da natureza. Porém, quanto maior o esforço dessa ação, mais se coloca a necessidade de utilizar um instrumento, o que possibilita a ampliação da capacidade do trabalhador, colocando a sua disposição o “sistema de forças naturais domadas pela finalidade prévia”. Por meio da ação violenta do instrumento a utilidade do objeto se desvenda.

O fio nada mais é do que conjunto de fibras torcidas; graças à torção e justaposição, potencializam-se e depuram-se as qualidades naturais da fibra, digamos, a resistência e a maleabilidade. O que era antes potência bruta largada no seio da natureza se converte em potência controlada à disposição das necessidades humanas. A produção não se resume pois na alteração do aspecto exterior da coisa - isto pode sugerir o paradigma do escultor moldando uma estátua única e incapaz de ser consumida produtivamente - é antes de tudo apropriação e domínio de uma força natural. Dizer que o fio realiza uma potência inscrita no algodão, (...) além de atribuir à matéria uma multiplicidade indeterminada de formas em potência, deixa de lado a violência necessária para que a matéria prima se converta em produto. Não há dúvida de que isto só acontece pelo instrumento. O ser outro do algodão não encontra seu destino movido por uma força natural que o habitasse, faz-se mediante dispêndio de energia do trabalhador que encontra, no instrumento, sistema natural já domado, meio de ampliar seu domínio. Todo peso do artil do trabalho aqui se manifesta. (...) Não existe apenas o produto, mas com ele suas condições de existência, conformando uma totalidade em que cada passo existe em relação ao outro (GIANNOTTI, 1984, p. 97-98).

O trabalho e o processo de trabalho conforme apresentado até agora se desenvolve em toda e qualquer forma social. Trata-se, pois, de uma abstração, não de um tipo ideal, mas de uma abstração que aponta os elementos comuns a produção em

geral. No próximo item, a análise estará voltada para a compreensão deste movimento no interior do processo de trabalho capitalista.

1.3 Processo de trabalho no capitalismo

O processo de trabalho visto como uma atividade orientada para a transformação da matéria natural em produto ganha um sentido determinado no sistema de produção capitalista: para além da produção de valores de uso, o que importa ao capitalista é a produção de capital, a produção de valor. Além disso, o processo de trabalho enquanto consumo da força de trabalho pelo capitalista apresenta a peculiaridade de, primeiro, trabalhador e processo, como um todo, estarem sob o controle e supervisão do capitalista e, segundo, o produto é propriedade do capitalista e não do produtor direto.

Na análise de Marx, trabalho e processo de trabalho na forma capitalista de produção têm um duplo caráter: trabalho é trabalho concreto e abstrato e o processo de trabalho é processo de produção de coisas úteis e processo de valorização. Trabalho concreto, produtor de valores de uso e trabalho abstrato, trabalho humano universal, substância do valor, compõem as duas dimensões do trabalho no capitalismo.

Marx, no capítulo VI (inédito) de *O Capital* (1978), afirma que o dinheiro é o ponto de partida da formação do capital, mas para transformá-lo enquanto tal, ele deve valorizar-se. A produção propriamente dita (de mercadorias e coisas úteis) funciona apenas como mediação necessária para essa valorização. Neste caso, para que uma determinada quantidade de dinheiro (D) torne-se capital, essa é convertida em mercadorias (M) que, após vendidas, vão gerar uma soma maior de dinheiro (D´): $D - M - D'$, e assim sucessivamente. O resultado do processo de produção capitalista não é só produto (valor de uso) ou mercadoria (produto que tem valor de troca), mas mais-valia, ou seja, mercadorias que possuem mais valor de troca, que representam um valor superior ao adiantado para a sua produção sob a forma de

dinheiro ou mercadorias (inclusive o trabalho)⁴. Sendo assim, o processo produtivo sob o capitalismo é processo de trabalho e processo de valorização, estando o primeiro subordinado ao segundo, ou seja, aos capitalistas só interessa a produção de coisas úteis enquanto meio de agregar valor e gerar lucro.

A transformação do dinheiro em capital bem como a gênese do próprio capital e da produção capitalista se funda em dois momentos: na esfera da circulação e no processo de produção. Primeiro, na esfera do mercado, da circulação da mercadoria, ocorre a compra e venda de uma mercadoria muito especial, a força de trabalho. Aqui, capitalista e trabalhador aparecem como compradores e vendedores de mercadorias intercambiáveis e a transação realizada entre eles tem a forma de uma troca de equivalentes. Neste âmbito, capitalista e trabalhador estabelecem contrato “livre” no mercado uma vez que ambos são considerados “livres”, “possuidores” de “mercadorias” e iguais perante a lei, podendo, pois, se beneficiarem mutuamente. Marx (1978) mostra como essa aparente relação entre mercadorias e iguais esconde a desigualdade estrutural entre as classes, a extração da mais-valia, a exploração da força de trabalho.

Esse primeiro momento, embora seja anterior e independente do processo imediato de produção, constitui o fundamento e o resultado do processo capitalista de produção como um todo. Ele

implica a separação entre as condições objetivas de trabalho – ou seja, os meios de subsistência e de produção – e a própria capacidade viva de trabalho, de tal modo que esta última é a única propriedade à disposição do operário e a única mercadoria que possui para vender. A separação se aprofunda a tal ponto que essas condições de trabalho aparecem ao operário como pessoas autônomas, posto que o capitalista, como proprietário delas, é apenas sua personificação, contraposta ao operário como simples possuidor da força de trabalho. Essa separação e autonomia são pressupostas a fim de que se efetue a compra e venda da força de trabalho, ou seja, para que o trabalho vivo se incorpore ao trabalho inanimado como meio para a autoconservação e autocrescimento deste último, portanto, de sua autovalorização (MARX, 1978, p.48).

A mercadoria possuída pelo trabalhador – sua capacidade de trabalho – é transformada em salário. Este último é a antecipação de capital (capital variável)

⁴ O processo produtivo permite ao capitalista pagar um salário aos seus trabalhadores e deles extrair um maior valor (mais trabalho) que o equivalente ao efetivamente pago.

com vistas a sua valorização, mas ele aparece como se fosse o “valor real” do trabalho ou o “pagamento” do trabalho realizado. A parte de trabalho que fica sem remuneração será ocultada no processo produtivo (realização concreta do trabalho) pela aparência de que todo trabalho a ser fornecido (efetivado) é trabalho pago e pelo disfarce do contrato entre vontades livres e iguais.

No segundo momento, a capacidade de trabalho adquirida (potencial maior que o pago) é, então, consumida (concretizada) no processo de produção. Aqui já não se realiza mais a troca uma vez que o capitalista se apropria de todos os fatores do processo produtivo (tanto materiais, objetivos quanto pessoais, subjetivos) antes do início do processo. O trabalhador torna-se componente vivo do próprio capital e é incorporado aos componentes objetivos do capital. “*O capitalista (...) incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente*” (MARX, 1988, p.147).

Nessa esfera, o processo de trabalho é necessariamente subsumido formal (direção e condução do processo de trabalho é dada pelo capitalista) e realmente (quando as forças produtivas sociais do trabalho se apresentam como força produtiva do capital, algo absolutamente autônomo, que existe separadamente ao operário e é organizado pelos capitalistas independente do operário).

No início, o processo de trabalho subordinado ao capital em nada modifica o modo real de produção. “*A natureza geral do processo do trabalho não se altera, naturalmente, por executá-lo o trabalhador para o capitalista, em vez de para si mesmo*” (MARX, 1988, p.147). Apenas o trabalhador, separado de suas condições objetivas de sobrevivência, expulso do campo, liberado de suas obrigações tradicionais (feudais) está “*livre como um pássaro*” para vender sua força de trabalho e acaba, após esta transação, sob o mando, direção e supervisão capitalista. É o que Marx, no capítulo XI de *O capital* (1988), denomina cooperação simples, a reunião de um conjunto de trabalhadores no mesmo lugar, ao mesmo tempo, sob o comando de um mesmo capitalista. Este constitui o ponto de partida histórica e conceitualmente do processo de produção capitalista.

Na medida em que a forma cooperativa de produção apresenta limites à valorização

do capital⁵, modificações na base material (objetivas e subjetivas) do processo de trabalho são implementadas. É introduzida a divisão manufatureira do trabalho em que esse é sistematicamente subdividido em várias especialidades produtivas atribuídas a diferentes trabalhadores. Se a cooperação simplesmente reúne vários trabalhadores independentes em que cada um desenvolve um conjunto de operações na produção de uma única mercadoria, o trabalhador da manufatura se especializa na execução de uma tarefa exclusiva e torna-se parte integrante do processo produtivo. Tal parcelamento do trabalho reforça ainda mais a concentração das funções intelectuais e de controle nas mãos do capitalista. Além disso, na manufatura tem lugar uma modificação nos instrumentos de produção, mais precisamente na ferramenta, sendo essas ajustadas ao uso de cada função do trabalhador no coletivo organicamente articulado.

Porém, o capital ainda encontrava entraves a sua valorização. Apesar da decomposição das tarefas, ainda era a habilidade artesanal a base da produção e a oficina não existia sem ela. A rapidez, a destreza manual, a precisão e o discernimento do trabalhador manufatureiro constituíam o saber-fazer que lhe era próprio, inteiramente sob seu controle e juízo⁶. A dependência desta habilidade e a crescente insubordinação dos trabalhadores representavam sérios problemas aos objetivos do capital. Era preciso abolir o papel do ofício artesanal e da capacidade individual como princípios reguladores da produção social. Além disso, a rígida estrutura ocupacional e a limitada extensão do mercado constituíam empecilhos à expansão e valorização do capital.

O capital procura, então, modificar a base material criada na manufatura de modo a liberar forças para a produção e reprodução do valor. Passa a fazer uso da maquinaria como meio de produção de mais-valia. O trabalho hábil artesanal é substituído pela capacidade em lidar com as máquinas ou sistema de máquinas, em realizar as tarefas por elas ditadas. Neste momento, acontece a separação definitiva do produtor do conjunto das condições materiais e intelectuais do processo de

⁵Como, por exemplo, um grande controle dos procedimentos técnicos pelo operário.

⁶Apesar da especialização, de não dominar completamente a produção da mercadoria, o ritmo da atividade ainda era consideravelmente dado pelo operário e sua habilidade individual.

trabalho⁷, possibilitando a utilização produtiva, sob o controle do capitalista e de seus agentes, dos resultados dos desenvolvimentos científicos. O aumento do uso do capital constante em relação ao variável permite ainda ao capitalista controlar salários, pois ele pode substituir o trabalhador por meio da mecanização crescente do processo de trabalho através da introdução de máquinas e equipamentos.

Dessa maneira, o capital pode se impor enquanto força autônoma em relação ao trabalho uma vez que são os meios de trabalho que empregam os operários e não o contrário, tal qual ocorria na cooperação e manufatura. A força produtiva desenvolvida pelo trabalho socialmente combinado “(...) *apresenta-se como algo absolutamente autônomo, existente separadamente do operário, como algo organizado pelos capitalistas independentemente dos operários*” (MARX, 1978, p.84). Não somente as coisas materiais (matérias-primas, instrumentos de trabalho), mas também as próprias formas de trabalho socialmente desenvolvidas (cooperação, manufatura, fábrica) e as forças produtivas por elas desenvolvidas também se opõem ao trabalhador enquanto capital. Além disso, como esta força produtiva social do trabalho só se desenvolveu quando a força de trabalho passou a “*pertencer ao capitalista*”, ela ganhou a aparência de ser uma força produtiva naturalmente inerente ao capital, como força produtiva desse. Tal aparência levou a sua derivação, a de que o capital é indispensável ao processo de trabalho humano em geral, é eterno, natural, imutável e portador do progresso. “*O capital é visto, desse modo, como coisa, que no processo de produção desempenha certo papel próprio de uma coisa, adequado a sua condição de coisa*” (MARX, 1978, p.13).

Sendo, pois, o capital visto como uma coisa, algo que modifica a si mesmo e que o operário já encontra pronta, a relação social entre capital - trabalho assalariado parece ser uma relação técnica, uma relação entre o produtor e a máquina. Se na cooperação e manufatura a imposição ao sobretrabalho se realizava através da vigilância da regularidade, da intensidade do trabalho, da forma de utilização das condições materiais de produção e da coerção ao trabalho (necessidade de sobrevivência, leis punitivas), no sistema de máquinas essa imposição ganha a aparência de ser técnica, racional, fruto da natureza e do ritmo de meio de trabalho.

⁷Subsunção real do trabalho ao capital.

Assim, as formas sociais do trabalho operário se formaram independentemente dos operários individualmente considerados. Subsumidos ao capital, esses tornam-se elementos dessas formações sociais que se lhes opõem como “figuras do próprio capital”, pertencentes ao capital.

Isso reveste formas tanto mais reais quanto, por um lado, sua própria força de trabalho é modificada de tal sorte por essas formas, que ela, em sua autonomia – isto é, à margem desse contexto capitalista – se torna impotente; sua capacidade produtiva se quebra; e por outro lado, com o desenvolvimento da maquinaria as condições de trabalho também surgem dominando o trabalho do ponto de vista tecnológico, e ao mesmo tempo o substituem, oprimem-no, tornam-no supérfluo em suas formas autônomas (MARX, 1978,p.86).

Aqui emerge o problema do “estranhamento”: de ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade humana, o trabalho torna-se aviltado e degradado sob o capitalismo. Marx aponta em “Manuscritos Econômico-filosóficos” três formas de estranhamento do trabalho: 1) em relação ao produto; 2) em relação ao trabalho ou atividade do trabalho; 3) em relação ao gênero humano.

Na medida em que o trabalho produz mercadorias, ele produz o trabalho e o trabalhador enquanto mercadorias. Deste fato depreende-se que o produtor defronta-se com o seu produto como algo estranho, como um poder independente dele. Esta relação do trabalhador com o produto do seu trabalho apresenta-se como um objeto estranho e poderoso sobre ele e como um mundo alheio com o qual se depara de forma hostil.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, 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 (MARX, 2010, p. 80).

Este estranhamento em relação ao produto tem como conseqüências que quanto mais o trabalhador oferece de si mesmo para o mundo, tanto mais este último se torna maior e potente, objetivo e alheio ao que o trabalhador mesmo criou. O trabalhador não se assemelha ao produto do seu trabalho. Este último é maior que

ele, então, mais pobre é o trabalhador, mais “sem-objeto” ele é.

O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto (...). 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] 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, 2010, p.81).

O estranhamento acontece também e, principalmente, no processo de produção, no interior da atividade produtiva propriamente dita, “*a exteriorização ativa*”, “*a atividade da exteriorização*” (MARX, 2010, p.82). Esta atividade não pertence ao trabalhador, não lhe traz satisfação, não promove o desenvolvimento físico e espiritual livre, ao contrário, deixa-o infeliz, massacra seu corpo e espírito. É como se a atividade estivesse voltada contra o trabalhador, sua vida pessoal, ele mesmo (“*estranhamento de si*”).

O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. (...) O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (...) a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo. (MARX, 2010, p.83).

Outra determinante da relação de estranhamento é a que se refere à redução da atividade vital humana - a atividade livre e consciente de transformação da natureza, aquela que faz do homem ser humano - a apenas um meio para sua existência, o estranhamento da vida genérica. O homem estranha-se do próprio homem, torna-se estranho em relação ao gênero humano.

Tanto o homem quanto o animal vivem da natureza inorgânica e nisso consiste a vida genérica, primeiramente. Para o homem a natureza é ao mesmo tempo meio de vida imediato e objeto a partir da qual o trabalho se produz, instrumento de sua atividade vital.

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 da *vida genérica* apenas um meio da vida individual (...) o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém vida genérica. (MARX, 2010, p.84).

Uma consequência do estranhamento do homem diante da sua atividade vital, do produto do seu trabalho e em relação ao gênero humano é a do estranhamento de um homem diante de outro homem. Se para o trabalhador, sua atividade é martírio, sacrifício, para outro homem ela é fruição, alegria de viver. Se a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho se apresenta como estando diante de um objeto estranho, hostil, poderoso e independente dele e se não há liberdade na realização de sua atividade, então o trabalhador se relaciona com um outro homem não trabalhador (o capitalista) como um inimigo poderoso, independente dele, sob a qual sua atividade está subjugada, dominada, a serviço do capitalista.

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 a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. (...) A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (...) com o trabalho (MARX, 2010, p.87).

Se, de um lado o capital, através destas diversas formas de organização do processo produtivo, buscou sempre ampliar seu controle sobre o mesmo (no quadro das suas necessidades de valorização), transformando o trabalhador de ofício, conhecedor dos segredos e “saber-fazer” do seu ofício em operário, simples vigilante da máquina, suprimindo o princípio subjetivo e transformando o processo de trabalho em algo objetivo, “condição material” que o operário já encontra pronto, de outro lado, a classe operária também se organizou para resistir a este processo: realizou greves, barricadas, confrontou abertamente o patronato e a polícia, quebrou máquinas, criou seus sindicatos e partidos, impôs limites à exploração capitalista ao mesmo tempo em que mostrou ser possível organizar a coletividade de outra forma. Se, de um lado, o capital apresenta a capacidade de renovar-se e reestruturar-se permanentemente, de outro lado, manifestam-se as possibilidades de superação da ordem hegemônica e construção de um novo ordenamento (tal qual mostraram a

experiência da Comuna de Paris, em 1871 e da Revolução Russa, em 1917).

No entanto, a resistência organizada pelas classes subalternas foi paulatinamente incorporada ao seio da institucionalidade burguesa⁸. Mesmo porque, o capital visto em seu conjunto, não produz somente as condições materiais de produção, mas também as condições sociais e políticas para sua produção/reprodução. Ou seja, além da mercadoria e da produtividade, o capital produz/reproduz a relação capitalista - trabalho assalariado, mantém a divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção e entre trabalho intelectual e manual, recompõe as qualificações para o capital e potencializa o uso da ciência e da tecnologia. Neste sentido, o capital busca revolucionar continuamente a técnica e a organização social do trabalho, derrubar e criar leis, enfim, superar

todos os impedimentos legais e extra-econômicos que lhe dificultam a liberdade de movimentos entre as diversas esferas da produção. Antes de tudo, derruba todas as barreiras legais ou tradicionais que o impedem de adquirir, a seu arbítrio, tal ou qual tipo de capacidade de trabalho, ou de apropriar-se, à vontade, deste ou daquele gênero de trabalho (MARX, 1978, p.44).

Por fim, as transformações e inovações nas formas produtivas processadas ao longo da história do capitalismo se inserem na constante necessidade de criar e recriar as bases de valorização e acumulação de capital, sempre impulsionadas pela luta de classes e pelo projeto de subjugar força de trabalho e sociedade como um todo às exigências do movimento do capital.

⁸Um exemplo disso foi a luta pela democracia, particularmente pelo direito ao voto, que acabou sendo assimilado pela ordem capitalista e tornando-se um mecanismo primordial no redirecionamento da rebeldia das classes subalternas. Todavia, a resistência não se extinguiu. A ação de sindicatos e partidos operários sempre buscaram impor limites à ação capitalista, mesmo que algumas demandas das classes subalternas tenham sido incorporadas e travestidas pela institucionalidade burguesa.

1.4 Trabalho no campo

Thomas Mann (2006), em “A montanha mágica”, diz que embora a natureza pareça ameaçadora, não se pode falar em ameaça diante de elementos que não pretendem aniquilar-nos, ao contrário, são indiferentes diante de tal possibilidade. Em se tratando de trabalho no campo, a base natural da produção precisa ser levada em conta. Diferentemente do que ocorre na indústria, o ritmo de produção na agricultura depende da ocorrência de ciclos naturais, mesmo nas culturas onde prevalece o uso de máquinas e componentes químicos durante o cultivo. Apesar de parecer ameaçador, o ritmo de produção na agricultura não pode ser completamente dominado pelo ser humano.

Uma das especificidades do trabalho no campo diz respeito aos condicionantes ecológicos da economia agrária. Diverso das atividades fabris, as leis da natureza impõem fortes ditames à prática agrícola. Os ciclos produtivos na agropecuária dependem dos momentos adequados de plantio, colheita, criação, do tipo de solo, da variação climática. Ainda que seja desenvolvida tecnologicamente, os ciclos da produção agropecuária são longos, da sementeira à colheita, da fecundação ao abate. Na indústria e comércio, ao contrário, podem-se produzir bens em qualquer época ou lugar, na quantidade desejada. Na agricultura, depende-se das épocas limitadas de produção. Enquanto na indústria há uma tendência a homogeneizar os processos produtivos, na agricultura as singularidades dos ecossistemas estabelecem diferenças significativas nos muitos locais de produção. Neste contexto, mais do que em outros, mostra-se bastante pertinente a afirmação de Marx (1988) de que se o trabalho é o pai da riqueza material, a terra é a mãe.

Se, por um lado, a relação homem natureza está submetida às leis da natureza e aos limites por ela impostos, por outro lado, ao aplicar tais leis ao processo de trabalho, o homem transforma a natureza em uma natureza “humanizada”, feita pelo homem. Neste sentido, a forma social está sempre presente, mesmo nos processos que parecem exclusivamente naturais. Na formação social capitalista, ao mesmo tempo em que o processo de produção obedece às leis quase eternas da natureza, ele é regulado pelos ditames da valorização e acumulação de capital e não aceita

limites externos a sua dinâmica.

As transformações ocorridas na agricultura com o avanço do capitalismo começam com a proletarização do camponês e a destruição da sua economia “natural”. A fabricação de produtos artesanais era uma complementação das atividades desenvolvidas pela família camponesa. Com o desenvolvimento do mercado e com o aprofundamento da divisão social do trabalho, a harmonia desta relação homem-natureza (bem como suas contradições) dá lugar a outra relação (também permeada por contradições). Esta última não se pauta mais pela economia natural, mas se assenta no conhecimento e controle crescente da Natureza e na possibilidade de reprodução artificial das condições naturais da produção agrícola. Trata-se do processo denominado “industrialização da agricultura”. Marx (1988) assim descreve esta transição no capítulo XIII de *O Capital*

Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o “camponês”, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são, assim, niveladas às da cidade. No lugar da produção mais rotineira e irracional, surge a aplicação consciente, tecnológica da ciência. A ruptura do laço familiar original de agricultura e manufatura (...) é completada pelo modo de produção capitalista. Mas ele cria, ao mesmo tempo, os pressupostos materiais de uma síntese nova, mais elevada, da união entre agricultura e indústria com base em suas configurações antiteticamente elaboradas. Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo (...) Mas, ao destruir as condições desse metabolismo, desenvolvidas espontaneamente, obriga-o simultaneamente, a restaurá-lo de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano (p.99-100).

Para Silva (1996), o longo processo de industrialização da agricultura significou a subordinação da Natureza ao capital que, paulatinamente, liberou o processo de produção agropecuário dos condicionantes exclusivamente naturais e passou a produzir sob bases mais artificiais. Desse modo, irriga-se quando falta chuva, aduba-se quando solo não for suficientemente fértil, utiliza-se defensivos químicos ou biológicos caso ocorram pragas ou doenças, drena-se a área se houver risco de inundações. “*A produção agropecuária deixa, assim, de ser uma esperança ao sabor*

das forças da natureza para se converter numa certeza sob o comando do capital' (p.4).

Nesse processo, a agricultura se industrializa e transforma-se em um setor vinculado a grande produção industrial, submetido ao capital. A agricultura torna-se um ramo de aplicação do capital em geral e, de modo particular, do capital industrial. Este último vende seus produtos ao setor agrícola e compra, deste, suas mercadorias. Vale ressaltar que a transformação das atividades na agricultura e pecuária não está condicionada a um "sistema de máquinas", mas a sua integração à grande indústria. O conceito de industrialização da agricultura não pode ser reduzido às modificações nas formas de produção em função do aumento da integração da agricultura com setores industriais. A industrialização na agricultura representa não somente uma transformação da relação homem-natureza, homem-instrumento de trabalho, mas também modificações nas relações sociais de produção. Pressupõe a transição de um sistema artesanal para um sistema de produção manufatureiro com uso de máquinas e divisão capitalista do trabalho ou, até mesmo, para a grande indústria em alguns subsetores da atividade agropecuária. Nessa transição, modifica também o papel desempenhado pelo trabalhador na produção que deixa de ter o controle integral da atividade (artesão) e passa a controlar apenas uma etapa específica do processo (trabalhador parcial) ou ainda somente vigiar a máquina como o operário industrial (SILVA, 1996).

O poder de destruição da complexa relação natureza-homem-sociedade produzida pela acumulação capitalista foi amplamente reconhecido por Marx. No que diz respeito ao processo de industrialização da agricultura, o autor, no final do capítulo XIII de *O Capital*, afirma que um sistema agrícola sob a égide da racionalidade industrial:

(...) perturba (...) o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. (...) E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como, por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse

processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 1988, p. 99-100).

Para Altvater (2007, p.335), esta substituição de “*ciclos e regimes de tempo-espaço naturais por ciclos e regimes de tempo-espaço industriais na agricultura*” produz um efeito bastante negativo sobre o meio ambiente, tanto o natural quanto o construído, e sobre a sociedade. Este constitui um dos elementos essenciais para o aprofundamento da crise ecológica do capitalismo e para a construção de movimentos contrários a ele.

Foi visto que no modo de organização da produção capitalista, todas as condições de produção, força de trabalho inclusive, assumem a forma de mercadoria, apresentam-se como coisas que podem ser compradas e vendidas e que, em algum momento do processo de produção e circulação, essas mercadorias aparecem sob a forma de um valor de troca, sob a forma de dinheiro. Todo o processo de produção se reveste da forma dinheiro e tem como objetivo, causa e condição a valorização deste dinheiro inicial, a produção de mais-valia, a produção de capital. Desde o início, a formação social capitalista pressupõe e reproduz a distinção entre uma classe que possui capital e as condições materiais de produção e reprodução da sociedade e uma classe desprovida que precisa vender sua força de trabalho à primeira para existir. Ao lado dessa forma dominante de produzir podem existir e subsistir formas de produção como a dos camponeses independentes que produzem os próprios meios de subsistência, mas que pouco a pouco foram perdendo toda ou parte de sua independência à medida que precisam produzir mercadorias para vender no mercado e comprar neste o que precisam para produzir e sobreviver.

Para muitos autores, marxistas inclusive, com o avanço econômico e tecnológico fomentado pelo modo de produção capitalista, o trabalho no campo estaria fadado a se organizar em torno da grande empresa capitalista baseada no trabalho assalariado. Os camponeses seriam extintos, constituindo um resíduo histórico, sem importância para o desenvolvimento econômico e social. Lenin (1985), por exemplo, afirma que o camponês será extinto pela própria dinâmica de diferenciação entre os

produtores. Kautsky (1986) defende a tese da inferioridade econômica da agricultura familiar, incapaz de concorrer com a dinâmica das grandes empresas capitalistas. No entanto, nenhuma das duas teses se confirmou empiricamente.

Ao contrário das teses que preconizavam a predominância da grande empresa capitalista no campo, Abramoway (2007) mostrou que, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, a modernização tecnológica se fez por meio da transformação das propriedades familiares camponesas em unidades produtivas individuais bastante inovadoras, com alto grau de produtividade, auxiliadas por investimentos e regulação estatal.

A forma como os camponeses independentes vão ser inseridos, excluídos ou expropriados vai depender da formação social na qual estão inseridos e das respostas construídas pelos camponeses diante dos processos de expansão do capital. Se, de um lado, o capital expropria, exclui, integra e subordina os camponeses, de outro lado, eles criam estratégias de resistência e reprodução das suas condições de existência. Estas relações e lutas vão definindo e redefinindo as várias formas de trabalho no campo e a construção de experiências que buscam escapar da integração plena ao capital.

1.5 O trabalho no campo: algumas considerações sobre a realidade brasileira

O trabalho no campo brasileiro envolve um conjunto diversificado de atividades tais como o extrativismo, a pesca, a agricultura, o artesanato, a pecuária, a mineração, o turismo, dentre outras. Além disso, caracteriza-se por formas de organização da produção que vão desde a agricultura para subsistência até a produção para o agronegócio. Neste sentido, não se pode falar de uma configuração homogênea das formas de trabalhar no campo. Junto com trabalhadores rurais independentes convivem empresas capitalistas de produção e comércio de produtos agrícolas.

Essa forma diversa de ocupar o espaço rural indica uma forte confrontação de projetos em torno dos quais as classes se articulam. As informações sobre violência no campo expressam bem esta oposição. Dados fornecidos pelo setor de documentação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e divulgados pelo Jornal Folha de São⁹ Paulo revelam que, entre 1985 e 2010, 1580 pessoas morreram vítimas de crimes relacionados a conflitos agrários. Dos 1186 crimes ocorridos no mesmo período, somente 91 (8%) foram julgados, 21 mandantes e 73 executores condenados. Apesar do declínio do número de ocupações e de novos acampamentos entre os anos de 2009 e 2010, houve um aumento de 21% nos conflitos de terra neste período (528 em 2009 e 638 em 2010¹⁰) (CPT, 2011).

São as relações econômicas e políticas estabelecidas entre os homens que vão definindo as formas de organização do trabalho no campo, segundo as conformações históricas específicas. Martins (1980) mostrou que os conflitos que ocorrem no campo brasileiro, sobretudo na Amazônia, expressam o confronto entre dois grupos de interesse: um vinculado a propriedade familiar, para quem a terra é *terra de trabalho*, propriedade do trabalhador utilizada como instrumento para

⁹ Jornal Folha de São Paulo, 26 de maio de 2011, A 18.

¹⁰ Segundo Oliveira (2011), estes dados são resultado de dois processos inter-relacionados, porém com sentidos diversos. Primeiro, o aumento do número de conflitos de terra é fruto da “contra-reforma agrária” empreendida no segundo mandato do governo Lula que com o programa “Amazônia Legal” regularizou a grilagem de terras públicas na Amazônia a favor do agronegócio. Em consequência, os posseiros foram os principais protagonistas da luta pela terra no ano de 2010, ultrapassando os Sem Terra. Segundo, a mudança na condução das ações políticas de um dos principais movimentos de luta pela reforma agrária, o MST que, desde o seu quinto Congresso em 2005, vem adotando novas formas de luta contra o capital, resultando em uma diminuição no número de ocupações de terra. No segundo capítulo trataremos melhor esta temática.

realizar seu trabalho, outro, vinculado a propriedade capitalista, para quem a terra é *terra de negócio*, cuja função é explorar o trabalho dos outros.

Ao longo do século XX, sobretudo na segunda metade, no Brasil, as formas de organização do trabalho e da vida no meio rural sofreram bruscas transformações. Com avanço do capitalismo, mantendo ainda as antigas estruturas fundiárias, a produção do mundo rural foi transformada e submetida aos ditames do capital.

Silva (1996) identifica três grandes etapas neste processo de modificações no âmbito da economia agrícola brasileira: a primeira etapa, após a segunda guerra, a “modernização” da agricultura caracterizou-se pela introdução de máquinas, equipamentos e insumos agrícolas importados; a segunda etapa, a “industrialização” da agricultura, entre meados dos anos sessenta e início dos setenta, marcada pelo aprofundamento da mecanização na agricultura e incorporação das inovações tecnológicas à produção, pelo aumento da produção interna de insumos, de equipamentos agrícolas e conexão com as redes de distribuição da produção, uso de mão de obra assalariada, enfraquecimento da agricultura familiar e incorporação dos pequenos produtores descapitalizados ao trabalho assalariado permanente ou temporário; a terceira etapa, a da formação e consolidação dos complexos agroindustriais, no início da década de setenta, intensificou a integração intersetorial com a agricultura fornecendo a matéria prima para indústria de transformação e as indústrias se especializando na produção de máquinas e equipamentos agrícolas, fertilizantes, defensivos químicos, além da crescente articulação com os serviços de comercialização e financeiros.

Pode-se dizer que o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro baseia-se em três elementos fundamentais: Primeiro, houve um desenvolvimento desigual no que diz respeito aos diferentes produtos agrícolas e as diferentes regiões. Segundo, o processo se deu a partir da expulsão de trabalhadores camponeses para as cidades e demais regiões distintas de sua origem (foram 30 milhões entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70 – para maiores detalhes ver FERNANDES, 1998). Terceiro, as relações sociais de trabalho e produção modernas convivem com relações arcaicas, resultado da junção capital-*latifúndio* na modernização da agricultura brasileira. A fusão entre *latifúndio* e capital,

largamente beneficiados pelos subsídios governamentais, resultou no que se convencionou chamar de “modernização conservadora”, ou seja, avançada tecnologicamente do ponto de vista da produção, mas retrógrada do ponto de vista das relações de trabalho (inclusive com uso do trabalho escravo).

As conseqüências desse modelo de desenvolvimento do campo no capitalismo brasileiro são drásticas. De um lado aumentou a concentração da propriedade e da renda no campo, de outro, implicou em maior concentração urbana, maior exploração do trabalhador e do meio ambiente, desemprego e violência nas cidades. Aqui se expressa uma das contradições da produção capitalista que “*só desenvolve a técnica e a combinação social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador*” (MARX, 1988, p.100).

A partir dos anos noventa, com a globalização e abertura de mercados promovida pelas reformas neoliberais, a produção de bens primários para exportação foi intensificada e representa a base do que se convencionou chamar de “agronegócio”. Este último se caracteriza pela exploração de grandes extensões de terras, geralmente dedicadas à monocultura, em especial de produtos como café, cana de açúcar, algodão, soja, laranja, cacau, com uso intensivo de máquinas, novas tecnologias, defensivos químicos, sementes transgênicas, pouca mão de obra.

No Brasil a pequena produção rural subsistiu e, segundo Ianni (1994), continuará existindo e desenvolvendo-se mesmo num contexto de crescente monopolização da produção pela grande agroindústria e de globalização. No entanto, o autor aponta que esta pequena produção vem sofrendo transformações forçadas pelo avanço das relações capitalistas tanto por meio da introdução de relações de trabalho assalariadas quanto pela integração orgânica da pequena produção aos complexos agroindustriais, às cooperativas capitalistas, ao capital comercial e financeiro.

Os produtores independentes que possuem a propriedade da terra e não estão sob o estatuto do trabalho assalariado ficam sujeitos ao capital de outras formas que não sejam o controle direto da produção. Por meio do crédito bancário, dos intermediários na comercialização, do abastecimento de insumos, dentre outros, cresce a dependência do produtor, criando as condições para o capital se apropriar

do excedente econômico na circulação.

O trabalho do pequeno produtor rural embora pareça ser um trabalho independente, autônomo é, na realidade, um trabalho extremamente explorado e cerceado pelas relações capitalistas de produção, de acordo com Vendramini (2006). As condições que viabilizam a produção tais como recursos, crédito, preço, mercado, etc., fogem do controle do produtor independente, pois estão submetidas ao capital.

Segundo Vilas (1986), esta preponderância das relações e situações em que o capital não se apodera diretamente do processo de trabalho e não estabelece uma relação de trabalho do tipo assalariada com o trabalhador, mas o subordina por meio do financiamento, comercialização, abastecimento de insumos, processamento, dentre outros, revela a atualidade, para muitas sociedades, do que Marx chamou de subsunção formal do trabalho ao capital.

Outra questão que merece destaque para a compreensão das configurações do trabalho no campo atualmente é a da intensificação do processo de urbanização do rural. Segundo Ianni (1994), a mundialização, concentração e centralização do capital vêm modificando extraordinariamente o trabalho e a vida no campo, trazendo profundos impactos para a cultura e a sociabilidade do mundo rural, provocando uma espécie de “urbanização” da vida rural. Vários estudos já demonstraram que as fronteiras entre o rural e o urbano já não podem ser facilmente reconhecidas (VEIGA, 2002; SILVA; DEL GROSSO, s. d.). Ao mesmo tempo em que o campo mantém formas de sociabilidades próprias, elas se confrontam e são confrontadas com o modo de vida urbano. As relações entre produção rural, economia como um todo e meio urbano estreitaram sua interdependência. Vendramini (2007) afirma que desemprego, precarização, intensificação, informalização do trabalho e ausência de políticas públicas também fazem parte do cotidiano da vida rural, como nas cidades. À medida que o capitalismo avança e transforma as relações sociais no campo, ainda que mantidas algumas especificidades do rural, os limites entre o rural e o urbano vão sendo desconfigurados.

A ampliação das atividades tradicionalmente identificadas como urbanas nos espaços rurais também indicam a dificuldade de se delimitar o rural e o urbano.

Vários autores têm chamado a atenção para o crescimento das atividades não vinculadas a produção agropecuária nas áreas rurais e a pluriatividade no interior das famílias rurais. Segundo Veiga (2001), pesquisas mostram que a agropecuária é fonte de somente 32% da renda das famílias rurais de empregados, e de 45% das famílias rurais de quem trabalha por conta própria ou de quem é empregador. Estima-se que a economia agrícola represente no máximo um terço da economia rural como um todo.

Silva; Del Rossi Grosso (s.d.) afirmam que existe uma nova configuração do espaço rural brasileiro penetrado pelo mundo urbano com “velhos e novos personagens” como os “neururais” (habitantes das cidades que se mudam para o campo), os assentados da reforma agrária (não mais sem-terra) e os que os autores chamam de “sem-sem” (aqueles que não possuem terra, emprego e quase sempre não tem acesso a saúde, educação, moradia, etc., nem pertencem a alguma organização social ou sindical). Este “novo rural” se organiza em torno de três grandes grupos de atividades segundo os autores: 1) agropecuária moderna especializada na produção de commodities e vinculada à agroindústria; 2) várias atividades não agrícolas vinculadas à moradia, lazer, turismo, preservação ambiental e atividades de transformação industrial e de prestação de serviços; 3) “novas¹¹” atividades agropecuárias voltadas para nichos de mercado (como no caso da psicultura, horticultura, floricultura, criação de pequenos animais, etc.). Nesse processo, a atividade agrícola vem ocupando menos o tempo de trabalho das famílias rurais e perdendo lugar na composição da renda destas famílias.

Se, de um lado, as relações sociais capitalistas avançaram sobre o campo, criaram e recriaram a subalternidade do campesinato à lógica do capital ao longo do século XX, de outro lado, os camponeses se organizaram, lutaram pela terra, pela reforma agrária, ocuparam o latifúndio improdutivo e buscaram recriar suas condições de existência. Mais do que a terra, os trabalhadores rurais querem que seus direitos sociais sejam reconhecidos e ampliados. Diante da enorme pressão política exercida pelos movimentos sociais do campo, particularmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assentamentos rurais vêm sendo criados

¹¹ Os autores colocaram novas entre aspas porque na verdade são velhas atividades que passaram a ser valorizadas economicamente somente no período recente.

no final século XX e novas formas de organização do trabalho vêm sendo experimentadas a despeito das grandes dificuldades impostas pela sociabilidade capitalista e pelas políticas estatais.

1.6 O trabalho nos assentamentos rurais

As configurações assumidas pelo trabalho nos assentamentos rurais são determinadas por uma diversidade de elementos, de processos de construção e rupturas, tornando muito difícil qualquer tentativa de sistematização e caracterização geral desta realidade. Neste sentido, o propósito deste item é apenas apresentar alguns apontamentos sobre esta questão, deixando o aprofundamento da discussão no momento de análise do assentamento pesquisado.

De um modo geral, os assentamentos rurais são, conforme Bergamasco; Norder (1996), novas unidades de produção agrícola fruto de políticas públicas que objetivam o reordenamento do uso da terra em benefício de trabalhadores rurais com pouca terra ou sem terra. Para Fernandes (1999), um assentamento tem sentido diverso: do ponto de vista do Estado, significa uma área destinada às famílias sem terra com objetivo de resolver o problema fundiário; do ponto de vista dos movimentos sociais vinculados a luta pela reforma agrária significa “terra conquistada”. Se, para a burocracia estatal, as famílias “beneficiadas” pelo processo de reordenação fundiária deixam de ter um papel ativo e passam a ser objeto das políticas de Estado, para os movimentos sociais, ao contrário, elas são as protagonistas do processo de conquista da terra e suas ações são o ponto de partida para outras lutas.

No Brasil, existe uma diversidade de assentamentos espalhados em todas as regiões do país, fruto de várias formas de luta e processos de organização e reorganização permanentes. Segundo Fernandes (2008), os assentamentos correspondem a 56% da área que envolve os territórios camponeses no país, compreendendo 123 milhões de hectares.

Os sujeitos que empreendem estas lutas também têm uma origem diversa. Segundo dados do I Censo da Reforma Agrária, apenas um terço dos assentados teve a posse ou a propriedade da terra antes de serem “beneficiados” pela política de reforma agrária, metade trabalhava em terras que não eram deles e um oitavo era assalariado. Assim, os proprietários representavam 16,35%, os posseiros, 16,57%, os assalariados, 12,18%, e os arrendatários, parceiros, foreiros, agregados, ocupantes e outros representavam 54,63% do total. Existe ainda, na avaliação de Fernandes (1999), uma situação dissimulada que é o número de trabalhadores urbanos que participam destas lutas e não podem se declarar porque seriam desclassificados do processo de seleção para os assentamentos de acordo com os critérios oficiais (ser trabalhador rural). Apesar desta multiplicidade de origens, estes sujeitos representam, por certo, a resistência dos trabalhadores rurais ao processo de separação, expropriação da propriedade e do uso da terra. De acordo com Bergamasco (1992, p.44), *“mesmo com trajetórias diferenciadas, os objetivos de permanência na terra e de retirar dela um futuro melhor são fragmentos encontrados no horizonte dos assentados”*.

Uma vez conquistada a terra, um conjunto de dificuldades se fazem presentes em função da lentidão na liberação de recursos, da falta de assistência técnica, da infraestrutura básica quase inexistente (ausência de postos de saúde, escolas, sistemas de abastecimento e saneamento básico, linhas de transporte coletivo regulares, estradas, etc.), do difícil acesso e da má qualidade da terra em muitos casos, dentre outros. Os assentados nem sempre têm condições de obter, logo no início da constituição do assentamento, os recursos técnicos e financeiros¹² necessários ao processo de produção agrícola. Passam assim a criar várias estratégias de produção e reprodução social para construir suas condições de existência.

A produção agropecuária nos assentamentos é bastante diversificada e parte destina-se ao mercado local. Os atravessadores são os que predominantemente

¹² Embora exista uma política de financiamento para os projetos de assentamento por meio do PROCERA (Programa de Crédito para a Reforma Agrária), seu alcance é bastante limitado em função das dificuldades de acesso a ele e da escassez de recursos. Os dados amostrais do I Censo da Reforma Agrária apontam que somente 26,2% dos beneficiários receberam o Procera-custeio e 24,3% o Procera-investimento (BERGAMASCO; FERRANTE, 1998, p. 190).

recebem esta produção, os atacadistas e varejistas também são importantes destinos desta. Na região sul do país, o principal destino da produção são as cooperativas (SCHMIDT, et al,1999).

No que se refere aos produtos plantados mais freqüentemente pelos assentados no país, destaca-se o milho (1,85 ha de área média plantada, 37 sacos por ano é a produção média), seguidos pelo arroz, feijão, mandioca, feijão de corda, farinha de mandioca, café, cana de açúcar e produtos típicos da pequena produção como batata doce, inhame, banana, abóbora, aipim, etc. Quanto a pecuária, predominam nos assentamentos os pequenos animais domésticos, com destaque para as aves (inclui galinhas, patos, perus), ovinos e caprinos, e em quantidade um pouco menor, os suínos e bovinos (SCHMIDT, et. al, 1999, p.47- 48).

Segundo Bergamasco; Ferrante (1999), o estudo sobre os assentamentos brasileiros realizados pela FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação¹³ - no início dos anos noventa, já apontava a preferência dos assentados pelos produtos que compõem a cesta básica. Na região sudeste, a maior incidência de produtos como milho, feijão e mandioca reafirmam a vocação da agricultura familiar brasileira. Este dado leva ainda

a uma especulação interessante, ao se imaginar como o abastecimento alimentar no Brasil, e conseqüentemente os preços dos produtos da cesta básica, não seriam estabilizados ou até reduzidos na hipótese de que a reforma agrária viesse a beneficiar 1 milhão de famílias e, o fato de que essa produção hipotética viria de uma estrutura camponesa que privilegia o autoconsumo, não seria exagero imaginar a reversão do processo de quimificação da agricultura, com a conseqüente redução no uso de agrotóxicos nos alimentos (Teófilo Filho¹⁴ citado por Bergamasco e Ferrante, 1999, p.188).

Quanto às formas de organização da produção declaradas pelos assentados no referido Censo, o modelo individual – familiar predomina, representando 86,59% no total do país. Algumas variações apontadas pelos coordenadores do Censo indicam

¹³ ROMEIRO, A. et al. *Reforma Agrária: produção, emprego e renda*. O relatório da FAO em debate. Rio de Janeiro: Vozes, IBASE, FAO, 1994.

¹⁴ TEÓFILO FILHO, E. A organização da produção nos assentamentos: subordinação ou auto-gestão* In: ROMEIRO, A. et al. *Reforma Agrária: produção, emprego e renda*. O relatório da FAO em debate. Rio de Janeiro: Vozes, IBASE, FAO, 1994.p.101-122.

a grande presença de formas de exploração mista no estado do Ceará e a presença relativamente importante de formas de exploração coletiva no Rio Grande do Sul. Na opinião de Bergamasco; Ferrante (1999), vale ressaltar, no entanto, que o Censo definiu somente três categorias para verificar a forma de organização da produção – individual, coletiva e mista –, sendo que esta tipificação pode não compreender a complexidade das formas de exploração presentes na realidade dos assentamentos brasileiros. Pode-se ter omitido, por exemplo, os mutirões, os grupos de produção, as trocas de dia, dentre outros, ao se declararem produtores individuais.

Outro dado levantado pelo Censo sob o nome “associativismo” procurou medir o grau de participação dos beneficiários nas diferentes organizações sociais. O maior envolvimento individualizado é com a Igreja (todas as Igrejas, sendo a Católica a predominante): cerca de 53,27% dos pesquisados. A participação em associações também se mostra importante (52,85%), sindicatos (27,96%) e cooperativas (7,65%) (SCHMIDT et al, 1998, p.34).

É claro que os dados acima apresentados são importantes, porém não expressam a complexidade das relações que forjam o trabalho em um assentamento. Ao tomar posse da terra, um conjunto de práticas e relações sociais passam a ser redefinidas. Se enquanto posseiro, meeiro, assalariado, etc., várias tarefas ficavam a cargo do fazendeiro, proprietário, patrão, enquanto assentado estas tarefas passam para o controle direto do trabalhador. Além disso, há de se levar em conta a correlação de forças no campo e na sociedade como um todo, a história de luta de construção do assentamento, a relação dos assentados com movimentos sociais, Igreja, organismos governamentais.

Assim, os assentamentos representam uma transformação no tipo de relações sociais nas quais estavam inseridas estas famílias; uma transformação na forma de uso da terra; uma transformação das práticas de produção agropecuária. Representam uma nova forma de produzir, um novo controle sobre o tempo de trabalho, a realização de atividades que até então não faziam parte de suas atribuições nas relações sociais anteriores. A redefinição das relações sociais em torno da posse da terra pode ser compreendida como um ponto de partida para a redefinição de um conjunto de outras práticas sociais (Bergamasco, 1997, p.43).

Nos capítulos III e IV buscaremos refletir sobre as possíveis configurações do trabalho nos assentamentos rurais tendo como referência a experiência do Assentamento Primeiro de Junho vinculado ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Primeiramente o foco da análise estará voltado para a compreensão da produção das condições materiais de existência. Posteriormente, no capítulo IV, a discussão ficará em torno das questões “subjetivas”, da produção da consciência. Afinal, não é somente com terra fértil, água, semente a matéria prima com a qual se faz um assentamento, mas como bem apontam Bergamasco; Ferrante (1998, p. 204), com

a diferenciação de projetos e expectativas, o fazer e refazer cotidiano, a desconstrução - reconstrução de estratégias, os rearranjos que passam pela reapropriação do coletivo, pela redefinição de estratégias familiares.

Porém, antes de fazê-lo, julgamos necessário construir um quadro teórico do problema da relação trabalho e educação e as configurações por ela assumidas no contexto da luta de classes.

CAPITULO II

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Quando se pensa na relação trabalho e educação, um conjunto de indagações se faz presente: do que se trata esta relação, quais são suas origens, em que medida o trabalho contribui para formação humana, pode-se afirmar que o trabalho é o princípio pedagógico fundamental, como esta relação se concretiza historicamente, quais são as principais teorias interpretativas desta relação.

Ainda que seja vasta a produção teórica acerca dessas questões e, particularmente no Brasil, o GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação (ANPED) vêm, por meio das suas pesquisas e debates, clareando vários aspectos que norteiam a relação trabalho e educação, parece-nos imprescindível retomar alguns pontos desta discussão.

Arroyo (1986) faz um balanço do caminho percorrido pelo grupo da ANPED, que no início dos anos oitenta focava mais o trabalho e não o trabalhador, aos poucos foi alargando a concepção de educação, abandonando a expressão educação para o trabalho e substituindo-a por educação para e pelo trabalhador até inverter a relação: já que o trabalho é o ponto de partida, substitui-se a designação “educação e trabalho” por “trabalho e educação”. *“Fomos cada vez mais insistindo no trabalho, nas relações sociais, na formação do trabalhador, na sua habilitação, na sua formação de consciência ou hábitos etc., e na própria dinâmica do trabalho como condicionante do educativo”* (ARROYO,1986).

Esta compreensão da centralidade do trabalho, seguindo a teoria marxista, permitiu um aprofundamento teórico da relação trabalho e educação tanto na perspectiva de crítica as visões mistificadoras, instrumentalistas e moralizantes da educação e qualificação (a exemplo da teoria do capital humano) quanto na perspectiva de construção de uma educação articulada às lutas e interesses dos trabalhadores,

uma educação socialista. Segundo Kuenzer (1998, p.55), algumas delimitações conceituais e metodológicas passaram a constituir uma identidade da área “Trabalho e educação” no interior do referido GT da ANPED:

(...)a concepção de trabalho em geral, enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista. A partir desta concepção de trabalho, passou-se a trabalhar com a categoria princípio educativo, compreendida enquanto proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho.

Pensar na relação entre trabalho e educação implica ter uma visão mais complexa sobre o que seja a educação, uma visão mais articulada e densa da teoria do educativo como afirma Arroyo (1998). Significa entender que o processo de formação não acontece somente no espaço escolar e nem tem um único sentido. Outros espaços sociais como a fábrica, a igreja, o sindicato, o partido, dentre outros, são lócus de formação, aprendizado e cultura. Significa, como ressalta Frigotto (2004), compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência nascem nas relações sociais de trabalho, nas relações sociais de produção. Sendo, pois, constituinte destas relações e fazendo parte das mesmas, a educação apresenta-se como um campo em disputa de projetos pela hegemonia na sociedade.

Rossi (1981), refletindo sobre as origens da relação trabalho-educação, afirma que esta poderia ser encontrada nas mais antigas fontes da história da educação, onde, por exemplo, entre alguns habitantes primitivos da península itálica, os pais costumavam abandonar seus filhos adolescentes, obrigando-os a viver no campo com os pastores e, por meio do aprendizado prático, estes jovens desenvolviam as habilidades fundamentais para suas vidas, a saber, a agricultura, a caça, a pesca e o pastoreio. Neste período só podiam vestir-se e alimentar-se daquilo que conseguissem com seu trabalho. Rossi aponta ainda que, no universo platônico, problemas relativos à relação trabalho educação também foram discutidos ainda que

de forma incipiente¹⁵.

Para Saviani (2007), pensar a relação entre trabalho e educação implica pensar no conceito do próprio homem uma vez que tais atividades são especificamente humanas, apenas o homem trabalha e educa. Não se trata de partir de especulações filosóficas ou metafísicas acerca do que seja o ser humano e sobre quais características deste lhe permitem realizar as ações de trabalhar e educar. Para ele, ao contrário, é preciso partir das condições efetivas e históricas para entender o que é o homem.

Seguindo os passos de Marx; Engels (1984) na “Ideologia Alemã”, pode-se afirmar que, diferente dos animais que se adaptam a natureza, o homem se destaca desta última e, para existir, é obrigado a produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si. Desse modo, o processo de surgimento e construção do homem se faz por meio da sua ação sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a as suas necessidades. Esta transformação é denominada trabalho, podendo-se, então, dizer que a essência do homem é o trabalho. E não é uma essência que é dada ao homem nem uma dádiva divina, mas uma construção do próprio homem, um “feito humano”.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1984, p.27).

Sendo, pois um feito humano, a existência humana é aprendida, ou seja, o homem não nasce sabendo ser homem, mas aprende a sê-lo e produzir as condições de sua própria existência. A produção mesma do homem é também sua formação, a origem e construção do homem é um processo educativo. Como bem coloca Manacorda (2000)

¹⁵ Segundo Dommanget (1964 apud ROSSI, 1981), Platão defendeu que para o homem ser eficiente no alcance de suas necessidades deveria concentrar seus esforços nas atividades para as quais tivesse mais facilidade em benefício da comunidade, ao invés de dispersar-se em inúmeras atividades de natureza diferenciada. Neste sentido, Dommanget considera que, muito antes de Adam Smith, Platão estabeleceu o princípio da divisão do trabalho.

(...) Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas - nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “não naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo. Ou talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado. (...). (p.03)

Neste sentido, existe uma identidade entre trabalho e educação, pelo menos no ponto de partida desta relação. Era no ato de produzir a si mesmo e seu modo de vida que os homens aprendiam a produzir sua própria vida. Ou seja, os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando, relacionando-se com a natureza e com os outros homens, eles educavam-se e educavam as futuras gerações (SAVIANI, 2007).

Vale pontuar aqui a contribuição e a influência de Lukács (s.d.) para a compreensão da centralidade do trabalho para a formação humana. O trabalho nasce em meio à luta pela existência, é produto da autoatividade do homem, é parte essencial da ontologia do ser social, é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, faz-se homem, amplia seus conhecimentos, aperfeiçoa-se. Por meio do trabalho e da ação sobre a natureza, o homem adquire consciência.

Para Lukács (s. d.), Marx entendia a consciência como “*um produto tardio do desenvolvimento do ser material*” (p. 3). Como produto tardio, não significa que não tenha valor ontológico, ao contrário, quando se afirma que a consciência é o reflexo da realidade e sob esta condição é possível intervir nesta realidade quer dizer que a “*consciência tem um poder real no plano do ser*” (p. 3).

Ainda segundo o referido autor, para que o trabalho possa existir enquanto base dinâmico-estruturante do ser é fundamental um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. O momento que delimita este grau não é o da fabricação de produtos, mas o do papel da consciência que “*deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica*” (p. 5). E relembra Marx na afirmação de que o produto do trabalho é um resultado que já existia antes na

cabeça do trabalhador. A consciência, então, permite ao ser humano colocar finalidades as suas ações, de transformar as questões que se coloca em necessidades e de criar respostas a essas necessidades. Ao contrário dos animais que agem de acordo com o instinto, de forma quase imediata, o ser humano constrói suas ações por meio de mediações, utilizando-se e criando os recursos materiais e espirituais para alcançar os fins projetados.

Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, dado que em toda práxis social são sempre realizadas colocações de finalidades, de um modo que – em última análise – é material, por mais ramificadas que sejam as mediações através das quais isso pode ocorrer (LUKÁCS, 1989, p. 9).

Ainda que se possa encontrar vários exemplos como o citado por Rossi sobre a educação dos habitantes primitivos da península itálica e várias contribuições dos diversos momentos da história na discussão do papel do trabalho na educação, é na modernidade, particularmente a partir do século XIX, que este debate ganha contornos fundamentais para este estudo. Na opinião de Nosella (2007), a expressão “trabalho e educação” pode designar tanto um “fato existencial” quanto um “princípio pedagógico”. Enquanto fato existencial, a íntima relação entre trabalho e educação pode ser evidenciada pela reciprocidade historicamente construída entre as atividades dirigidas à sobrevivência humana e à aprendizagem dos valores, saberes, hábitos, gostos, habilidades necessários às condições de sobrevivência. No que diz respeito ao princípio pedagógico é a partir das transformações sociais e econômicas ocorridas a partir da ascensão do capitalismo, particularmente, com o industrialismo e os movimentos socialistas, que o trabalho como fundamento da educação tornou-se uma das temáticas centrais para teóricos da educação, especialmente, para os vinculados a tradição marxista.

2.1 Trabalho e educação no capitalismo

Saviani (2007), seguindo a tradição marxista, afirma que existe uma identidade entre trabalho e educação à medida que o homem aprende a se fazer homem no próprio ato de produção da sua existência. Nas comunidades primitivas esta identidade prevalecia, os homens por meio das experiências construídas na produção de si mesmos iam validando ou não o que era preciso aprender para a preservação desta existência. Nestas comunidades a produção e apropriação de bens eram coletivas, não havia propriedade privada, educação e vida identificavam-se.

Esta unidade rompeu-se com o desenvolvimento da divisão do trabalho, a apropriação privada da terra e a divisão dos homens em classes sociais. Se a essência do homem é o trabalho, se este somente consegue garantir sua existência atuando sobre a natureza, transformando-a, a divisão em classes entre proprietários e não proprietários dos meios de produção tornou possível que os primeiros vivessem do trabalho alheio. Esta cisão provocou também uma separação entre trabalho e educação. A partir do escravismo na Antiguidade, surgiram duas formas distintas de educação, uma destinada aos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos, e a outra para escravos e serviçais, vinculada ao processo de trabalho. A primeira originou a escola, lugar daqueles que dispunham de tempo livre, de ócio, de lazer, desenvolvendo-se, a partir daí, uma forma específica de educação diferente daquela realizada junto ao processo de produção. Em função da especificidade desta forma de educação e do processo de institucionalização, a escola passou a ser confundida com a educação em geral, aprofundando ainda mais a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Desde então, a educação segue dividida entre aquela oferecida às classes dominantes e outra oferecida às classes subalternas. Uma das conclusões apontadas por Manacorda (2000b) em sua “História da Educação” é que repete-se e repropõe-se, ainda que de maneira diferenciada e sob várias formas, na história da humanidade

a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o dizer ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo o indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. (p. 356)

A separação entre trabalho e educação somente se realizou em função das determinações assumidas pelo processo produtivo, pelas mudanças nas formas de trabalhar e produzir os meios de sobrevivência. Foram estas mudanças, especificamente as processadas nas sociedades escravistas e feudal, que permitiram a constituição da escola como um espaço distinto da produção. A separação entre escola e produção reflete ainda uma distinção que foi ocorrendo ao longo da história que é a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Pode-se dizer que com a criação da escola, a relação entre trabalho e educação assume um duplo caráter, de um lado, uma educação para o trabalho manual realizada no processo de trabalho, de outro lado, uma educação para o trabalho intelectual realizada no espaço escolar. Desde seu nascimento, a escola foi colocada a serviço do trabalho intelectual, como *locus* de formação dos futuros dirigentes tanto nas artes da guerra quanto nas da política, veiculando conhecimentos dos fenômenos naturais, das regras de convivência social e do domínio da palavra. A formação dos trabalhadores ocorria no processo de exercício de seu trabalho e mesmo quando este atingiu o grau de especialização da oficina artesanal medieval, o aprendiz se formava em um ofício, exercendo-o sob a orientação do mestre das corporações de ofícios (SAVIANI, 2007).

A educação dos trabalhadores nestes sistemas consistia em treinar reiteradamente as mãos na execução dos diferentes trabalhos e impedir qualquer movimento de resistência e criatividade humana que negassem a condição “natural” de escravo ou servo. Era sinônimo de repressão a todo comportamento que visasse descolar o homem trabalhador da terra ou da oficina onde o destino quis que ele nascesse (NOSELLA, 2004a).

Cunha (2001) considera que a mudança mais notável na formação dos trabalhadores foi a processada pela passagem do artesanato para a manufatura. No

processo de aprendizagem típico do artesanato, o aprendiz ajudava o mestre ao longo de vários anos, dominando aos poucos as técnicas do ofício, o uso dos instrumentos, o fabrico e/ou escolha das matérias primas. Com a divisão técnica do trabalho da manufatura capitalista e, posteriormente, da maquinofatura, as tarefas de cada trabalhador podiam ser aprendidas rapidamente, dispensando a antiga forma de ensinar.

No capítulo um mostramos como estas formas de organização do processo produtivo transformaram o trabalhador de ofício, conhecedor dos segredos e saber-fazer do seu trabalho, em operário, simples vigilante da máquina. Estas mudanças pressupõem a criação da força de trabalho “livre” e a possibilidade de trocá-la no mercado. Vale lembrar que este processo não se deu de forma pacífica, ao contrário, Marx (1988) mostra - no capítulo XXIV de *o Capital* “*A assim chamada acumulação primitiva*” - que a força de trabalho livre foi constituída à força, por meio da separação dos trabalhadores dos meios de produção e do conjunto de medidas e leis que impunham de maneira brutal e violenta a disciplina do trabalho assalariado. Por outro lado, os trabalhadores se organizaram, construíram formas de resistência e impuseram limites ao capital.

Marx (1988) mostrou, na análise das formas assumidas pela organização da produção ao longo da constituição do capitalismo, que a história da formação do trabalhador neste sistema é a história da sua desqualificação e da expropriação do seu saber-fazer¹⁶. É também uma história de exploração do trabalho humano, da sua alienação, da extração de mais-valia, do controle sobre a produção, da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, da hierarquização do trabalhador coletivo. De um modo geral, pode-se dizer que as modificações nas formas de produzir impuseram, tendencialmente, a desqualificação relativa da força de trabalho e dos trabalhadores, o crescente controle do capital e seus agentes sobre o trabalho, o aumento do trabalho morto em relação ao trabalho vivo e a conseqüente supressão do princípio subjetivo transformando o processo de trabalho em algo que é estranho ao trabalhador, condição material que ele encontra pronta que o confronta.

¹⁶ A tese da desqualificação crescente do trabalhador provocada pelas formas de produção capitalista tem em Braverman (1987) um dos seus maiores expoentes.

A educação burguesa vinculada à nova forma de produzir tem como objetivo treinar e aprimorar uma mercadoria especial, a força de trabalho humana, agora, na expressão de Marx, “livre como um pássaro” para os mercados de trabalho. A preocupação é formar uma mão de obra adequada às novas funções nas fábricas e serviços nas cidades.

Ao invés de cultivar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas das ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil (NOSELLA, 2004a, p. 33).

Assim como as novas formas de produzir conviveram com as antigas, a nova educação nacional, laica conviveu com propostas educacionais do passado e a escola moderna burguesa somente se impôs sob a acirrada disputa entre projetos educativos dos séculos XVII e XVIII (NOSELLA, 2004a).

As alterações na forma de produção da vida material estabeleceram novas formas de organização do político com a criação de um novo tipo de Estado, a ciência moderna viabilizou uma nova relação do homem com a natureza e trouxe modificações na organização do saber escolar. Para Saviani (2007, p.159), “*se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola*”. Esta última foi colocada como a forma principal de educação em vários países do mundo à medida que organizavam os sistemas nacionais de educação e buscavam generalizar a escola básica.

Se a maquinaria e a grande indústria eliminaram a necessidade de uma qualificação específica, ela exigiu um patamar mínimo de conhecimentos especialmente no que se refere à familiarização com códigos formais, o domínio da leitura escrita e as formas de sociabilidade próprias da sociedade moderna, conhecimentos estes que passaram a ser oferecidos pela escola elementar. Porém, algumas tarefas que exigiam conhecimentos específicos como o trabalho de manutenção, reparo e ajustes das máquinas permaneceram no interior da produção e os cursos

profissionalizantes organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino cumpriram papel de sanar as necessidades de qualificações específicas. Desse modo, o sistema de ensino se organizou em torno de dois tipos de escolas, uma de formação mais geral e outra de formação mais específica, as escolas profissionalizantes (SAVIANI, 2007).

Para Saviani (2007) a separação entre trabalho e educação é colocada em xeque na sociedade capitalista ao forçar de alguma maneira a ligação entre escola e processo produtivo. Porém, esta separação foi repostada sob novas bases dividindo a formação dos homens em dois grandes grupos: uma dirigida ao trabalho manual de cunho mais prático, limitada ao desenvolvimento de tarefas mais ou menos específicas sem o domínio dos seus respectivos fundamentos teóricos e outra dirigida ao trabalho intelectual de cunho teórico mais amplo com o objetivo de formar as classes dominantes e seus representantes para atuar nos diferentes setores da sociedade.

2.2 A formação do trabalhador no processo de trabalho capitalista

A “formação” do trabalhador tem lugar em todo processo social e todas as instituições da sociedade capitalista contribuem para criar hábitos, comportamentos, formas de pensar e agir condizentes com o modo de trabalhar. Gramsci (1980, p.396) em sua análise sobre o americanismo e fordismo afirma que *“os novos métodos de trabalhar são indissolúveis de um determinado modo de viver, pensar e de sentir a vida”*. Mas esta “formação” do trabalhador tem seu lugar privilegiado no processo de trabalho, na fábrica¹⁷.

Desde fins do século XIX o desenvolvimento e a generalização de métodos de organização e controle do trabalho ganhavam força. O que se convencionou chamar de taylorismo nada mais foi do que a síntese deste processo. A organização científica do trabalho iniciada por Taylor inscreve-se na busca de respostas aos

¹⁷ Lugar privilegiado, espaço importante, mas não o único.

crescentes e complexos problemas de controle do trabalho, num contexto de rápida expansão das empresas e aplicação sistemática da ciência à produção.

O primeiro passo da racionalização da produção realizada pelo movimento taylorista passava pela luta contra os sindicatos que eram proprietários dos ofícios qualificados. Em seguida, ao subordinar os sindicatos à disciplina do capital, foi imposta uma nova subjetividade operária. Os trabalhadores deviam executar o trabalho de acordo com a objetividade definida pelo capital e não mais segundo critérios e controles próprios. Essa objetividade era dada pela decomposição das tarefas, organização, definição dos tempos e movimentos, normas, formas de controle e persuasão às normas, eliminação das porosidades do trabalho, etc..

A administração científica de Taylor pode ser expressa em três princípios básicos: primeiro, de que é preciso eliminar o controle operário sobre o trabalho - o processo de trabalho não pode depender do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores, mas somente da gerência; segundo, de que é necessário retirar todo o trabalho de concepção e planejamento da oficina e isolá-los em departamentos - separar a concepção do trabalho de sua execução, estudando os “tempos e movimentos” dos trabalhadores, expropriando seu saber, decompondo o trabalho em operações simples, e reorganizando todo o processo de trabalho sob o controle da gerência; aos trabalhadores cabe apenas *“executar funções simplificadas, orientadas por instruções simplificadas, o que é o seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes”* (BRAVERMAN, 1987, p. 104), quer dizer, transformar o operário no “gorila amestrado”; terceiro, trata-se de utilizar todo o saber expropriado e colocado nas mãos da gerência e dos departamentos de planejamento para controlar o processo de trabalho e a forma de execução do mesmo.

O fordismo veio para ampliar o raio de controle sobre o trabalho. Representou uma arma política fortíssima contra os operários e seus sindicatos por dar um salto qualitativo considerável - não só introduziu um novo método de organização do trabalho como também novas formas de controle global sobre a vida dos trabalhadores, desde a sexualidade, a composição da família, a religião, a pátria.

O fordismo coloca em prática a racionalização da produção em vários aspectos: a mecanização, a padronização de produtos e processos, o planejamento do processo de trabalho, a produção em linha de montagem. Esta última torna-se um elemento chave na organização do trabalho, pois, decompõe ao máximo as tarefas, fixa os trabalhadores em postos onde são as peças que se movimentam numa correia transportadora, e impõe um ritmo de trabalho para todos os trabalhadores ao mesmo tempo. Nas palavras de Ford: *“levar o trabalho aos homens, ao invés dos homens ao trabalho”*¹⁸.

Aliados à racionalização (taylorismo + linha de montagem), estão os altos salários para parte da classe trabalhadora como forma de persuasão e de organização do consenso e como medida de diminuição do absenteísmo e “turn over” (cujas taxas eram elevadíssimas na época). Mas altos salários implicam, também, em uma forma “correta” de gastá-los. *“É preciso que o trabalhador gaste “racionalmente” a maior quantidade de dinheiro para manter, renovar e, possivelmente, aumentar a sua eficiência muscular e nervosa, e não para destruí-la ou diminuí-la”* (Gramsci, 1980, p.398). Daí a necessidade de uma “boa moralidade”, a proibição do álcool, do jogo, a limpeza e a reserva, a constituição de uma classe trabalhadora sóbria, aplicada e saudável. A jornada de oito horas a cinco dólares, proposta por Ford, não era somente uma forma de obrigar o trabalhador a obter a disciplina necessária para operar a linha de montagem, mas significava, também, tempo e dinheiro suficientes para que ele gastasse com os produtos produzidos em massa. Como bem expressa Harvey (1992, p.121)

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

¹⁸ “Taking the work to the men instead of the men to the work” (Ford, 1922, p.80).

A partir dos anos setenta, no contexto de crise¹⁹ capitalista, novas formas de organização e gestão do trabalho são introduzidas na busca pela recomposição das bases de valorização e acumulação do capital. O processo de reestruturação produtiva ou acumulação flexível envolve um conjunto de medidas que passa pelo uso produtivo de novas tecnologias (microeletrônica, biotecnologia, informática), por novas formas de organização e gestão do trabalho (polivalência, trabalho em grupo, práticas participativas, qualidade total, etc.), por novos métodos de controle do fluxo produtivo (Just-in-time/kanban), pela precarização do uso da força de trabalho, dispersão geográfica para regiões que possuem fraca tradição industrial e organização sindical. No plano do Estado, passa pela eliminação de direitos sociais e trabalhistas e reformas neoliberais.

As novas formas de organização do trabalho operam em dois processos distintos que se articulam na tentativa de recompor os pólos do poder político no interior da produção e de criar as condições para que os objetivos de lucratividade e produtividade se realizem. De um lado, a flexibilidade funcional que busca requalificar a mão de obra em torno das atividades de vigilância e manutenção, proporcionar maior mobilidade aos postos de trabalho e maiores “responsabilidades” aos operários. De outro lado, a flexibilidade numérica reúne os trabalhadores em torno de um conjunto de relações trabalhistas precarizadas e desprotegidas, que fazem o papel de lembrar à força de trabalho ativa o risco e a ameaça do desemprego permanente e estrutural. Ao implementar estas modificações, as novas formas de organização do trabalho acabam por atacar as formas tradicionais de organização dos trabalhadores, disseminando o medo do desemprego e da possibilidade de perda do trabalho estável.

¹⁹ As raízes desta crise podem ser encontradas no contexto da específica correlação de forças entre as classes sociais desenvolvida no período pós-guerra que viabilizou o ordenamento sócio-político do “welfare state”, mas que, atualmente, tal ordenamento representa uma amarra para o movimento do capital. Estas contradições do desenvolvimento do capitalismo envolvem desde as disputas entre países capitalistas desenvolvidos (que se expressam pelo acirramento da competição internacional e pela crise do dólar), passando pelas contradições entre estes últimos e os países do Terceiro Mundo (originadas no processo de descolonização do pós-guerra e no desenvolvimento de projetos nacionais nos países subalternos), chegando até aos antagonismos próprios, internos ao mecanismo de acumulação do tipo fordista (expressos principalmente, pela resistência operária a este tipo de acumulação). Elas se apresentam sob a forma de uma dupla crise: nas dificuldades para o atendimento às exigências de acumulação do capital internacionalmente (expressa, sobretudo, pela queda da taxa de lucro) e na crise da estratégia do bem estar social do Estado (no contexto de cada nação específica). Esta crise implicaria, portanto, na necessidade de reordenação entre o processo de acumulação do capital e seus aparelhos ideológicos.

A flexibilidade funcional traduz-se em um conjunto de práticas que buscam possibilitar revezamento nos postos de trabalho, agrupamento de tarefas, cargos e funções, maiores responsabilidades, reciclagem, etc. Para alguns autores, esta flexibilidade geraria um novo padrão de organização do trabalho, em que a degradação taylorista daria lugar à polivalência e autonomia. No entanto, quando se fala aqui em autonomia, é preciso qualificar melhor o termo. Faz-se necessário lembrar que ela se restringe à capacidade do operário em responder com eficiência às necessidades do processo de trabalho capitalista, e não significa o desenvolvimento pleno das suas potencialidades. Trata-se de uma *autonomia para o capital* e não para o trabalho.

A idéia de autonomia nos remete à discussão das mudanças na qualificação exigida pela reestruturação. Para que esta autonomia para o capital se realize, torna-se fundamental preparar o trabalhador para a mesma. Este preparo se fundamenta em dois aspectos. Primeiro, os corações e mentes dos trabalhadores precisam ser conquistados para o atendimento eficaz às necessidades da produção. Ou seja, passa a ser fundamental seu engajamento nos propósitos de produtividade, lucratividade e qualidade, para que, sob estas condições, as responsabilidades lhes sejam delegadas. Nesta responsabilidade assumida é que consiste sua autonomia. Este parece ser o papel das práticas participativas ou gestão participativa. Segundo, a formação polivalente torna o operário apto a executar várias tarefas correspondentes a diferenciados postos de trabalho, podendo fazer frente às renovadas necessidades do processo de trabalho. Dito de outro modo, formação polivalente e engajamento participativo tornam-se os pilares básicos da autonomia para o capital.

A recomposição do domínio capitalista se fundamenta também na quebra e desmembramento do espaço fabril e das garantias dos trabalhadores. Um conjunto diversificado de arranjos produtivos é construído entre as grandes indústrias e as pequenas empresas satélites, terceiras ou subcontratantes. Com eles diversificam-se também as formas de contratação da força de trabalho e desregulamentação do emprego. Segundo Harvey (1993), a tendência atual do mercado de trabalho é diminuir o número de trabalhadores “centrais” e ampliar o universo daqueles

trabalhadores que são contratados e demitidos facilmente de acordo com as variações conjunturais. Desse modo, parcelas substantivas dos trabalhadores ficam sucumbidas ao movimento dos “mercados” e fragilizados diante do perigo constante do desemprego estrutural e permanente.

Essa descentralização produtiva e segmentação do mercado de trabalho são colocadas pelos intelectuais orgânicos do capitalismo como modo de satisfazer às necessidades específicas de cada empresa face ao acirramento da competição no mercado. Para tal, torna-se “inevitável” a imposição de formas de trabalho “flexíveis” (trabalho temporário, em tempo determinado, eventual, em tempo parcial, a domicílio, estágio, etc.), pois estas permitem a redução dos custos de capital e, conseqüentemente, melhoria nas condições de competitividade. Além disso, uma das estratégias tidas como fundamentais para a sobrevivência neste novo contexto é a da “focalização” no negócio da empresa, ou seja, a empresa deve se especializar naquilo que aumenta o valor agregado do seu produto e contratar externamente áreas consideradas periféricas à atividade principal²⁰. Desse modo, a proliferação do trabalho precário tornou-se um recurso fundamental para a recuperação das taxas de lucratividade no contexto da crise contemporânea.

2.3 Trabalho e educação na perspectiva dos trabalhadores

No primeiro capítulo foi dito que diante de toda a lógica destrutiva e desumanizadora do capital, os trabalhadores foram construindo modos de colocar freios à exploração e mesmo tentaram construir lógicas de vida diferentes. Por meio de suas lutas e organizações, os trabalhadores vão se educando, formando seus intelectuais, desvendando as relações de dominação nas quais estão inseridos. Sem entrar nos detalhes sobre este processo de formação e organização dos sujeitos coletivos nem das diferentes posições e estratégias construídas por estes sujeitos, vale ressaltar que esta formação nasce e se desenvolve no contraditório e complexo processo de luta pela existência e produção da consciência.

²⁰ Cabe ressaltar que este movimento de descentralização produtiva não significa necessariamente um processo de desconcentração de capitais.

Arroyo (2004) afirma que na multiplicidade das lutas populares, os trabalhadores educam-se, reconhecem-se, criam identidade e formam-se enquanto classe. Ao construírem praticamente novos saberes e nova interpretação da realidade, os trabalhadores desafiam e questionam as práticas e concepções hegemônicas do capitalismo.

Kuenzer (1986) defende que diante da pedagogia do trabalho capitalista, representada pela heterogestão, a pedagogia do trabalho do ponto de vista das classes subalternas se inscreve no quadro da construção da hegemonia das referidas classes. Inspirada no conceito de hegemonia em Gramsci, a autora afirma que a “pedagogia do trabalho” cumpre um papel fundamental na “formação da vontade coletiva” e na “reforma econômica, intelectual e moral” para superar a dominação do trabalho pelo capital. Ela faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político e ideológico e contribui para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer.

Quanto ao conteúdo desta pedagogia, a autora afirma que, se a pedagogia do trabalho capitalista, a heterogestão opera pela via da desqualificação de grande parte da força de trabalho, a pedagogia do trabalho, do ponto de vista das classes subalternas, partindo das condições concretas de trabalho, há de ser construída pela via do domínio crescente sobre o conteúdo do trabalho pelo trabalhador. Ela chama a atenção para o fato de que não há duas pedagogias antagônicas e distintas quando se pensa no conteúdo da ciência do trabalho à medida que o capital historicamente deteve os instrumentos para a elaboração do saber sobre o trabalho. No entanto, o conteúdo do trabalho capitalista é somente o ponto de partida da nova pedagogia. Ela quer dizer que as contradições inerentes a relação capital-trabalho oferecem elementos que podem tanto reforçar a pedagogia do capital quanto elementos que apontem para a crítica e superação desta última.

Como veremos mais adiante na discussão sobre politecnicidade, Marx (1988) já falava da importância da aquisição do conteúdo do trabalho pelos operários, ainda no quadro das condições capitalistas de produção, em direção a transformação da “velha divisão do trabalho”, da substituição do indivíduo fragmentado pelo indivíduo

integralmente desenvolvido, capaz de realizar diferentes atividades e aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver. Neste sentido, é a partir da reapropriação do saber sobre o trabalho, até então incorporado ao capital e transformado em força de dominação nas condições concretas e não idealizadas do capitalismo que a pedagogia do trabalho poderá ser orientada segundo interesses e fins da construção da hegemonia da classe trabalhadora.

A utopia, portanto, está na autogestão, compreendida como o controle da produção por todos os homens, com o estabelecimento da hegemonia do trabalho sobre o capital. A este estágio de desenvolvimento das forças produtivas corresponde uma nova concepção de trabalho em que a unidade teoria/prática e o domínio do trabalho pelo trabalhador estejam presentes. A elaboração dessa concepção ao nível superestrutural só é possível a partir de modificações estruturais ao nível do trabalho e de sua organização; a elaboração teórica divorciada das mudanças concretas não ultrapassa o nível do mais ingênuo idealismo (KUENZER, 1986, p.56-57).

Para Mészáros (2005), a educação na perspectiva da luta pela emancipação humana está vinculada ao trabalho, às formas de produção da existência e para transformá-la, reformas são insuficientes. É preciso uma mudança estrutural que nos leve “para além do capital”, que rompa com a “lógica incorrigível do capital” para empreender uma mudança educacional radical. “*No âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais*”²¹, ou seja, devem compreender a “*totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida*” (p. 45).

A educação institucionalizada na história do capitalismo cumpriu duas funções básicas: a de fornecer conhecimentos e pessoal preparado para as necessidades da produção crescente; a de produzir e transmitir um conjunto de valores que legitima a ordem, criando a “aparência necessária” de não haver outra alternativa à organização e gestão da sociedade. Esta segunda função foi realizada através da “internalização” destes valores pelos indivíduos devidamente “educados” ou por meio da “*dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas*” (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

²¹ Paráfrase de citação de José Martí escolhida como epígrafe do livro de Mészáros (2005).

Aqui, a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação²², trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Nestes termos, o que precisa ser realizado do ponto de vista de uma educação emancipadora é a alteração de todo o *sistema de internalização*, tanto nas suas dimensões visíveis quanto nas ocultas, tanto nas institucionalizadas quanto nas essenciais. Nas palavras de Mészáros (2005) “*uma atividade de contra-internalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação (...) e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe* (p.56).

Esta alternativa concreta parte do trabalho e da necessidade de romper com suas formas de alienação por meio de uma reestruturação radical das nossas condições de existência e dos nossos modos de viver. Não é possível superar a auto-alienação do trabalho sem a universalização efetiva do trabalho e da educação, indissociavelmente. Esta concepção vem sendo frustrada na história do capitalismo pela imposição de jornadas de trabalho desumanas, pela separação entre governados e governantes na gestão da reprodução metabólica social, pela oposição entre uma educação para gestores e uma educação para executores. “*A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente*” (MÉSZÁROS, 2005, p.71). Nesta ordem, “a auto-educação dos iguais” corresponde à “*autogestão da ordem social reprodutiva*”.

A autogestão pelos produtores livremente associados das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos (MÉSZÁROS, 2005, p.74-75).

²² *As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte* (MÉSZÁROS, 2005, p. 44)

A educação cumpre o papel de interiorização das condições de liberdade e a aprendizagem é vista como um processo que conduza a “*auto-realização dos indivíduos*” como “*indivíduos socialmente ricos humanamente*” (MÉSZÁROS, 2005, p.47). O êxito desta aprendizagem depende de tornar consciente este processo, não individualmente ou dentro de gabinetes, mas fruto de uma ação coletiva.

2.4 Escola unitária, formação politécnica ou tecnológica e a onilateralidade

Nos embates em torno dos processos educativos na sociedade brasileira, os conceitos “escola unitária”, “formação politécnica” ou “formação tecnológica” e “onilateralidade” ocupam um lugar de destaque, constituem-se em uma referência para a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana. Seguindo o método marxiano, muitos dos autores que tratam do tema lembram que estes conceitos não são elucubrações da cabeça de filósofos de gabinete, mas partem da realidade concreta imediata e expressam possibilidades de avanço político-prático.

Para Frigotto (2000), a construção da escola unitária na sociedade brasileira passa por romper todas as formas de exclusão social e desenvolver um projeto de política industrial moderno, original aliado a processos educativos que contribuam para a emancipação humana. Do ponto de vista da aquisição e construção do conhecimento da realidade histórica, o conceito de escola unitária pressupõe identificar os eixos básicos de cada área do conhecimento que constituam a síntese, a unidade do múltiplo e diverso. Neste processo, parte-se do princípio de que o conhecimento é produzido na realidade social, cultural e política historicamente dada, independente ou não da escola. A definição dos conhecimentos a serem trabalhados deve partir desta realidade concreta e tender à universalidade para ser democrático.

A realidade socialmente dada necessita ser elaborada, desenvolvida no horizonte de maior universalidade. Democrática é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (lingüístico, gnoseológico, valorativo, estético, cultural, em suma) uma ordem mais avançada e, portanto, universal (FRIGOTTO, 2000, p.179).

Em relação aos conceitos de formação politécnica, formação tecnológica e onilateralidade, existem interpretações diferenciadas sobre o exposto nos textos de Marx. Essas diferenças envolvem desde questões de ordem terminológica até questões sobre o conteúdo destes conceitos. Começamos pelas questões de ordem terminológica.

Manacorda (2000), em seus estudos filológicos da obra de Marx, afirma que existe uma diferença no sentido dado por Marx ao termo politécnia e educação tecnológica. Quando este último se refere à politécnia, quer dizer da disponibilidade para fazer diversos trabalhos e suas variações, exigência do desenvolvimento próprio do industrialismo. Educação tecnológica pressupõe a unidade teoria e prática, a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual em direção a manifestação da onilateralidade humana.

o “politecnismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha com sua unidade de teoria e prática o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (teórico-prático) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade (...); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independente das ocupações específicas da pessoa (MANACORDA, 2000, p.32).

Nosella (2007) vai trazer estas observações feitas por Manacorda para o debate no Brasil e faz uma crítica a proposta da educação politécnica defendida pelos educadores marxistas brasileiros. Para o autor, estes educadores, ao defenderem uma formação politécnica, aderem a uma posição teórica e historicamente ultrapassada. Embora este tenha sido o posicionamento da grande maioria desses educadores nos anos noventa, ele considera inadequado o uso deste termo para representar a formação do ponto de vista dos trabalhadores. São várias as razões

em torno das quais Nosella dirige sua crítica à politecnia²³:

- 1) Razões de natureza semântica: os autores que defendem a politecnia, particularmente Frigotto (1991) e Machado (1992) desconsideraram o sentido atribuído a esta palavra pelos dicionários, pela etimologia, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares e dão um sentido muito amplo e abrangente ao termo, contrapondo-o ao termo polivalência²⁴. Para Nosella (2007), é “semanticamente arbitrária” a distinção feita por alguns pesquisadores entre o que chamam de formação polivalente, vinculada aos interesses da burguesia, e formação politécnica, vinculada aos interesses dos trabalhadores em direção a construção de uma educação socialista (para maiores detalhes, ver NOSELLA, 2007, p. 141-144).
- 2) Razões de natureza histórica: a análise de Manacorda (2000) dos textos de Marx sublinha que este identifica a educação politécnica como uma forma de instrução vinculada ao projeto burguês, capaz de fornecer à indústria uma força de trabalho versátil e pluriprofissional que se adapta aos diversos trabalhos ou às variações dos mesmos. Por outro lado, Marx usa o termo tecnologia como contendo o germe do futuro, indicando a unidade entre teoria e prática e a possibilidade de expressão plena e total do homem. Entretanto, prevaleceu a utilização do termo politecnia pra designar a educação na perspectiva socialista por uma escolha de Lênin. Este determinou o uso constante de “politécnico” no campo da pedagogia dos países socialistas e influenciou as traduções (equivocadas) dos textos de Marx em russo e em outras línguas.

Embora o sentido geral que Lênin deu ao termo fosse genuinamente marxista, na escolha do termo influíram problemas de caráter filológico (de tradução), bem como uma política educacional que, inspirada no Iluminismo e no positivismo, privilegiou a preocupação com a indústria nascente (NOSELLA, 2007, p. 146).

²³ Segundo Nosella (op. cit.), as principais fontes de estudo que guiaram sua análise foram os clássicos do marxismo (Marx, Engels e Lênin), em especial os textos que tratam da relação trabalho e educação, leitura esta mediada por Manacorda em seus escritos sobre Marxismo e educação, os escritos de Gramsci, textos dos autores brasileiros, geralmente marxistas que defendem a proposta da politecnia para a realidade brasileira, particularmente, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado.

²⁴ Exceção feita a Demerval Saviani que faz a discussão semântica.

- 3) Razões de natureza política: O sentido atribuído ao termo politecnia pelo “senso comum letrado” é o mesmo encontrado nos dicionários (instituição de ensino que abrange várias artes ou ciências), na etimologia grega da palavra (*poly* – diverso, muito; *techniqué* – arte, habilidade), na história da Escola Politécnica de Paris e do ensino superior de engenharia. Isso, no plano da luta político-ideológica obscurece as propostas e dificulta o acesso mais abrangente (para além dos que têm ciência sobre a questão) a proposta educacional socialista. Além disso, o termo politecnia acabou por frear a reflexão dos educadores marxistas sobre as proposições educacionais socialistas ao transformar estes educadores em “especialistas do ensino médio e profissional”. Este termo não consegue expressar a riqueza da proposta educacional marxiana.

Saviani (2007), por sua vez, observa que enquanto o termo politecnia guardou o sentido dado pela tradição socialista (não o socialismo real) afastando-se do sentido etimológico, o termo tecnologia foi apropriado pela concepção de mundo dominante. Ele concorda que etimologicamente politecnia quer dizer “múltiplas técnicas”, podendo levar a compreensão deste conceito como sendo um conjunto de técnicas fragmentadas sem articulação com o fundamento científico das mesmas. O termo tecnologia, por outro lado, corresponde ao “estudo da técnica” ou “técnica fundada cientificamente” o que, acredita Saviani, levou Manacorda a concluir que tecnologia expressa a noção de unidade entre teoria e prática, noção esta que Marx queria reforçar quando falava de tecnológico.

No entanto, Saviani (2007) identificou politecnia aos “*fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna*” (p.164) levando em conta o sentido guardado pela tradição socialista, a despeito das razões que levaram Lênin a adotar este termo e não o tecnológico. Além disso, ele acredita que as análises por ele formuladas e as de Nosella “*não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente*” (p.165). A concepção pedagógica que ele vem elaborando é mais bem denominada pelo termo “histórico-crítica” e não “politecnia”. Como Nosella (2007), ele acredita que a questão da “liberdade” é central na organização o ensino e, apoiando-se em Manacorda, ele afirma que

o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade onilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (SAVIANI, 2007, p.164).

Dito isso, Saviani (op. cit.) afirma que abre mão do uso do termo “politecnia”, pois em nada prejudica sua concepção de educação, aliás, ela guarda sentido idêntico ao proposto por Manacorda e Nosella.

Souza Júnior (2010) defende uma interpretação diferenciada no que se refere ao conteúdo destes conceitos. Quanto à questão terminológica, ele concorda com Saviani (2007) que a discussão proposta por Nosella em torno do termo mais adequado para expressar a questão da educação em Marx não é o mais importante. No entanto, a compreensão acerca do significado dado por Marx a estes conceitos tem diferenças marcantes.

Ao contrário dos autores supracitados que não fazem uma distinção clara entre os conceitos, para Souza Júnior (2010, p.74)

Politecnia e onilateralidade são dois conceitos distintos que se opõem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam. Enquanto a politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre.

O primeiro conceito coloca-se como exigência da própria expansão da produção capitalista como meio de dotar a força de trabalho da formação técnica multifacetada capaz de adaptá-la às modificações permanentes da indústria. O significado dado pelo capital e seus agentes a este tipo de formação é o de tornar o trabalhador apto a desempenhar uma grande variedade de atividades industriais de forma que possa encontrar emprego mais facilmente caso seja dispensado. Esta visão da politecnia é criticada por Marx que vê nela apenas uma forma de ampliar o domínio do trabalhador sobre os fundamentos científicos das variadas atividades industriais. Mas ela por si só não é capaz de superar as determinações do trabalho abstrato.

Juntamente com outros pilares do programa para educação em Marx, a saber, a ginástica e o conteúdo intelectual, a formação politécnica contribui para com a luta contra a alienação do trabalho e a elevação da classe trabalhadora enquanto sujeito tendencialmente revolucionário.

Esta é a questão nuclear: a formação politécnica para Marx surge acima de tudo como meio de fortalecimento das classes trabalhadoras no seu processo de formação revolucionária. Já para a concepção burguesa, a formação politécnica surge como uma questão meramente instrumental de preparação de mão de obra para a produção, segundo exigências do processo de acumulação capitalista (SOUZA JÚNIOR, 2010, p.83).

A formação onilateral, por sua vez, pressupõe a ruptura com as determinações da formação social capitalista, com o trabalho alienado, estranhado, com o antagonismo entre as classes, com o fetichismo. Ela depende da construção de relações livres entre homem e natureza para que a múltiplas capacidades e possibilidades humanas possam se manifestar. Embora Marx não tenha precisado o conteúdo dessa formação, ele fala dela como rompimento com o homem limitado do capitalismo, superação da oposição entre trabalho manual e intelectual, construção coletiva das novas relações sociais em que a humanidade se afirma e se reconhece em sua humanidade e liberdade.

Para além das divergências de cunho epistemológico e conceitual, sem desmerecer a importância destas discussões, para o momento e objetivo deste texto é forçoso ressaltar que a construção da educação do ponto de vista da classe trabalhadora passa pela tentativa de dar novos sentidos e nova direção às possibilidades de reapropriação da atividade pelo trabalhador sem perder de vista que o desafio é a construção de processos autogestionários na produção e na sociedade e da hegemonia das classes subalternas.

2.5 Trabalho e educação em Marx

As reflexões sobre educação em Marx encontram-se esparsamente distribuídas no conjunto de sua obra, pode-se identificar, no entanto, alguns temas centrais para o pensamento educacional no campo marxista. Dentre estes, o tema da união entre trabalho e educação pode ser considerado um dos mais importantes na tradição marxista, e problema essencial no presente estudo.

São inúmeras as contribuições presentes na literatura marxista acerca da relação trabalho e educação postulada por Marx em seus escritos. Em texto recente, Frigotto (2009) chama a atenção para a necessidade sempre pertinente de voltar aos fundamentos do pensamento de Marx com o intuito de iluminar o presente e fortalecer a crítica das relações sociais capitalistas e dos processos formativos e educativos que reproduzem as formas de alienação. É neste sentido que buscar-se-á salientar alguns elementos da relação entre trabalho e educação trazidas pela reflexão de Marx. Não se trata de realizar um estudo aprofundado da obra de Marx tanto porque o tempo e espaço são exíguos para tal esforço quanto porque esta tarefa já foi desenvolvida por estudos abrangentes como os de Manacorda (2000), por exemplo. O que se pretende ressaltar aqui são alguns aspectos acerca das conexões entre trabalho e educação encontradas na obra de Marx, considerados fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

A associação entre trabalho e ensino foi postulada primeiramente pelos socialistas utópicos, em especial por Owen, mas em Marx esta formulação, como observou Souza Júnior (2007), ganhou contornos mais consistentes e fundamentados em função da análise mais aprofundada das contradições envolvendo uma sociedade marcada pelo trabalho abstrato e suas possibilidades de superação e emancipação. A experiência de Owen em sua fábrica, *New Lanark*, com a educação das crianças em que alternava trabalho e educação levou Marx a reconhecer que a educação do futuro nasceria da conjugação do trabalho produtivo para as crianças a partir de certa idade com a escolarização e a ginástica. Esta educação se constituiria em um método capaz de aumentar a produção social e produzir seres humanos integralmente desenvolvidos.

A pesquisa feita por Manacorda (2000) revela que os textos de Marx e Engels que contêm uma crítica ou uma perspectiva pedagógica explícita foram escritos em um intervalo de trinta anos e por ocasião da elaboração de três programas políticos, a saber, o “Manifesto do Partido Comunista”, às vésperas da revolução de 1848; as instruções aos delegados da I Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866; a crítica ao Programa do Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha em 1875. Além de apresentarem uma coerência e certa unidade, eles coincidem com momentos importantes da sua investigação e da história do movimento operário. Isto não significa que as concepções acerca da educação e da união trabalho e educação devam se restringir a tais textos. Ao contrário, conforme salienta Manacorda, é preciso buscar suas raízes em outros escritos que não contenham formulações pedagógicas tão precisas. O autor considera que os enunciados postulados nos textos explicitamente pedagógicos são “*resultado consciente e quase a quintessência de uma pesquisa maior*” (MANACORDA, 2000, p.15).

Segundo Manacorda (2000), o tema da união trabalho e ensino se situa, desde os primeiros estudos de Marx e Engels, sobre economia política e se recoloca no ponto da pesquisa de Marx em que este faz um estudo histórico e analítico das sucessivas formas de produção moderna: da cooperação simples que reúne em um mesmo espaço, no mesmo momento, sob o comando de um mesmo capitalista um conjunto de trabalhadores, agora despojados dos seus limites individuais; passando pela manufatura em que o trabalho é subdividido sistematicamente em várias especialidades produtivas atribuídas à diferentes trabalhadores, agora limitados a esferas profissionais e particulares, virtuosos na operação parcial; chegando a grande indústria onde o uso da maquinaria reduz os operários a objeto e o trabalho hábil artesanal é substituído pela capacidade de lidar com máquinas ou sistema de máquinas, em realizar tarefas por elas ditadas. Aqui “(...) *os operários, enquanto operário coletivo articulado ou corpo produtivo social, não mais são o sujeito dominante, mas (...) parcela de um autômato composto de órgãos mecânicos e de órgãos inteligentes, e a ciência como totalmente separada deles*” (MANACORDA, 2000, p.37). Se de um lado a realidade objetiva aparece como essa força autônoma e como um processo natural, de outro lado, é preciso intervir de modo voluntário e consciente no sentido de transformar esta realidade, criando as condições de

emancipação humana e do desenvolvimento onilateral.

As motivações por trás das teses pedagógicas nos textos em que estas se explicitam são, para Manacorda (op. cit.), a necessidade de romper com a propriedade privada, a divisão do trabalho e a unilateralidade do homem para alcançar o pleno desenvolvimento das forças produtivas e a reconquista da onilateralidade²⁵. No Manifesto do Partido Comunista estas teses aparecem como uma das medidas do programa do Manifesto: “*Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material*” (MARX; ENGELS, 1998, p.28).

Ao propor o princípio da união trabalho e ensino, Marx, na interpretação de Manacorda (op.cit.), exclui qualquer instrução desenvolvida pela fábrica capitalista. Analisando uma passagem de “Trabalho assalariado e capital”²⁶ em que Marx aponta o verdadeiro sentido do ensino industrial universal proposto pelos economistas filantropos como sendo o de preparar cada trabalhador para um maior número de tarefas que fosse possível e assim adaptá-los mais facilmente em caso de mudança de tecnologia ou de transferência para outro setor, Manacorda afirma que neste texto Marx denuncia a visão otimista acerca do ensino industrial e sua capacidade de superar a divisão da sociedade em classes e a unilateralidade do homem²⁷.

Nas Instruções aos Delegados do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em 1866, Marx explicita melhor o conteúdo pedagógico do

²⁵ Diante do contexto de alienação humana coloca-se a exigência e necessidade da onilateralidade, “*de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação*” (MANACORDA, 2000, p 79). *A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho* (p.81). Mais adiante, Manacorda pondera que para além de identificar o homem onilateral tal qual Marx incidentalmente o esboça em contraposição a figura do homem unilateral, faz-se necessário entendê-lo no contexto da pesquisa de Marx, “*como tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna e já passível de se assumir como objetivo consciente*” (p.84).

²⁶ Série de conferências realizadas por Marx na União dos Operários Alemães, de Bruxelas, no período de 14 a 30 de dezembro de 1847 cujos textos foram publicados como este título “Trabalho Assalariado e Capital”.

²⁷ Aqui Manacorda afirma haver uma divergência fundamental entre Marx e Engels quanto ao caráter do ensino industrial. Para maiores detalhes ver Manacorda (2000, p.16-22) e Souza Júnior (2010).

ensino socialista. Este deve ser entendido como a combinação entre ensino intelectual, educação física (com exercícios militares) e a instrução tecnológica vista como o ensinamento teórico e prático de todos os processos produção e todos os ofícios. Propõe ainda regulamentar o trabalho das crianças e adolescentes dos 9 aos 17 anos, dividindo-os em grupos, alternando momentos de ensino e momentos de trabalho de acordo com a faixa etária. Reforça a idéia da “*união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico*” como um ponto definitivo da pedagogia socialista na visão de Manacorda (2000), união esta que “*elevará a classe operária acima das classes superiores e médias*” (MARX; ENGELS, 1962 apud MANACORDA, 2000, p.27).

Por fim o tema da união trabalho e ensino aparece na “Crítica ao Programa de Gotha” como uma das formas mais poderosas de transformação social. Ao discutir a proposta de “proibição geral” do trabalho das crianças contida no Programa do Partido Operário Alemão, Marx considerava ser impossível naquele contexto abolir o trabalho infantil e mesmo que tal medida se efetivasse, esta seria reacionária, pois com a adoção de medidas de proteção às crianças e a regulamentação do seu trabalho de acordo com a idade, “*o vínculo precoce entre trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual*” (MARX; ENGELS, 1948 apud MANACORDA, 2000, p.39).

Souza Júnior (2007) interpreta a crítica de Marx a este ponto do programa do Partido como uma forma de combater tanto a postura defensiva dos socialistas liderados por Lassalle que, partindo de uma compreensão equivocada do sistema econômico, propunham simplesmente abolir o trabalho das crianças, quanto afirmar que num quadro adverso como aquele era possível criar meios que favorecessem a formação e organização dos trabalhadores. Marx queria dizer que no interior daquela dinâmica econômica, naquele momento histórico, não seria possível simplesmente por fim ao trabalho infantil, mas este poderia existir desde que atendesse às condições impostas pela regulamentação do mesmo e estivesse vinculado à educação.

Para Souza Júnior (2007), o princípio da união trabalho e ensino, em Marx, se coloca de duas maneiras distintas. Em alguns momentos, aparece como proposta para enfrentar males provocados por um trabalho degradado sob as formas

capitalistas de produção, em que diante da realidade concreta e de momentos específicos da luta era necessário impor limites à exploração do capital, como no caso do trabalho infantil supracitado. Em outros momentos este princípio aparece vinculado às relações sociais de novo tipo, em que as contradições do capitalismo tenham sido superadas.

O princípio da união trabalho e ensino apresenta, assim, um caráter duplo que não é nada mais nada menos que a expressão da própria natureza contraditória do trabalho no capitalismo. Do mesmo modo que o trabalho alienado/estranhado, que nega o homem ao mesmo tempo em que abre possibilidades para as relações de homens livres, assim também se coloca o princípio da união trabalho e ensino. Ele, igualmente, aparece como meio de favorecer tanto o desenvolvimento político dos trabalhadores, isto é, seu desenvolvimento enquanto força revolucionária, quanto de amenizar os malefícios causados pela divisão do trabalho e fortalecer sua organização com vistas à derrubada da sociedade burguesa (SOUZA JUNIOR, 2007, p. 9).

Ainda que se possam ter interpretações diferenciadas acerca das determinações da relação trabalho e ensino na obra de Marx, é consenso afirmar que este é um dos princípios definitivos da educação socialista. Quanto a ser o princípio fundamental ou não, esta é outra questão (para maiores detalhes ver Souza Júnior, 2010).

2.6 Trabalho e educação na concepção gramsciana: formação técnica e formação política

Os escritos de Antonio Gramsci trazem indicações importantes sobre o significado da relação entre trabalho e educação para a construção de um programa educativo comprometido com os interesses das classes subalternas. Além disso, a influência destes escritos nas análises dos pesquisadores marxistas brasileiros é inegável, como, por exemplo, a proposição da escola unitária e do trabalho como princípio educativo.

Muitos são os problemas de leitura dos textos gramscianos. Dias (1999) salienta que estes problemas vão desde a instrumentalização dos textos de Gramsci, vistos como

“matriz de verdade” diante da qual outros textos, outros autores estão corretos ou não até a não contextualização destes textos, lidos em sua estrutura lógico-formal sem devida “historicização” e colocação dos termos do debate (com quem, contra quem Gramsci se dirige?).

Para evitar incorrer nestes equívocos, julga-se necessário refletir sobre a relação entre trabalho e educação, o conceito do trabalho como princípio educativo, a “pedagogia do trabalho” como inseridos na questão da hegemonia e nos problemas em torno dos quais Gramsci se debruçava diante do processo de construção desta. Não é pretensão aqui fazer um tratado da complexidade da construção destes conceitos nem de suas interpretações, mas trazer a tona algumas indicações que oriente o desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de fazê-lo, porém, vale ressaltar alguns pontos que guiam esta interpretação. Primeiro muitas das questões levantadas por Gramsci e que conformam a originalidade e especificidade de seu pensamento já estavam colocadas nos seus escritos juvenis e ganham complexidade e aprofundamento nos escritos do Cárcere. Este é o caso, por exemplo, do conceito de hegemonia que, segundo Dias (1999), ainda que não estivesse explicitamente formulado nos escritos da juventude, ele está presente em “estado prático”, no ano de 1916 e, essencialmente elaborado no período dos Conselhos, no “biennio rosso” (1919-1920). Da mesma forma, a crítica ao determinismo aparece nos escritos da juventude e reaparece de forma mais elaborada nos Cadernos (GUIMARÃES, 1998). Não se quer com isso uniformizar a leitura, desconsiderar as distinções entre os dois tipos de produção²⁸, mas chamar a atenção para o fato de que as reflexões de Gramsci são fruto tanto da sua formação política, da apropriação e reinvenção de temas originariamente trabalhados por Benedetto Croce, Sorel, quanto da sua proximidade das classes trabalhadoras de

²⁸ Os escritos juvenis de Gramsci são escritos jornalísticos sobre o cotidiano, sempre voltados para a interpretação e intervenção nos problemas colocados por este cotidiano, “*palco da luta de classes*” (Dias, 1999, p.16). Os escritos do Cárcere também têm a preocupação com a reflexão sobre problemas específicos do cenário italiano e da luta socialista, em diálogo com interlocutores determinados, porém, “*desvinculados da imediatez da data, da individualidade empírica dos interlocutores e da urgência instantânea do problema. Ou seja, são textos, os primeiros e únicos de Gramsci, escritos sem preocupação de intervir na conjuntura, portanto dentro de um clima intelectual de síntese e aprofundamento teórico. Trata-se de anotações com o propósito de elaborar mais tarde complexos trabalhos científicos; às vezes são longas composições (ensaios) que se parecem com uma primeira versão de um livro futuro. Nesse sentido as datas são mais elásticas, os interlocutores menos individualizados e o problema mais geral*” (NOSELLA, 2004b, p.111-112).

Turim, sua experiência como militante do Partido Socialista Italiano (PSI) e dirigente do Partido Comunista Italiano (PCI)²⁹.

Poderíamos lembrar que freqüentemente os que recusam a cisão jovem Marx/Marx maduro, na problemática althusseriana, curiosamente – caso típico de má consciência teórica e prática – aceitam com tranqüilidade essa cisão no discurso gramsciano. Lá é necessário mostrar a unidade do discurso marxista, aqui é necessário reafirmar o salto leninista que “desprovincianizou” Gramsci. O hegelianismo das obras juvenis de Marx não traz maiores problemas, mas o crocianismo e o sorelianismo de Gramsci ... isso sim é grave! (DIAS, 1999, p.240).

O segundo ponto que merece destaque é o da existência de certa leitura de Gramsci que aprisionou seu rico e complexo campo conceitual ao domínio da política e da cultura. Guimarães (1998) chama a atenção para os problemas relacionados a edição, divulgação e interpretação dos textos de Gramsci que terminaram por forçar o sentido da sua obra em duas direções: uma da vinculação do seu pensamento à matriz de verdade do leninismo ou do chamado “marxismo-leninismo”, colocando sua concepção filosófica como uma tradução dos princípios leninistas para o contexto da Itália³⁰; outra do incentivo a um viés interpretativo que faz uma separação rígida das fases de Gramsci: uma “pré-leninista”, do período dos Conselhos de Fábrica, do jornal *L'Ordine Nuovo*, outra “pós-leninista”, do dirigente partidário, dos Cadernos do Cárcere. Dessa forma, as concepções filosóficas de Gramsci foram paulatinamente colocadas em um segundo plano na cultura do eurocomunismo e a discussão central da sua obra ficou restrita ao campo político cultural. Contrariamente a esta leitura, não se pode dizer que há, na obra de Gramsci, um predomínio das questões da política e da cultura em detrimento do econômico. Existe sim um reconhecimento do papel fundamental da cultura, da educação e da política na elaboração da hegemonia.

Terceiro e último ponto é o da crítica radical ao determinismo/economicismo realizada por Gramsci. Este é considerado um dos principais problemas com o qual

²⁹ Para maiores detalhes sobre o cenário intelectual e das lutas pelo socialismo na Itália que fizeram parte da formação do pensamento gramsciano, ver Dias (1999).

³⁰ “Esta limitação estrutural é reconhecida por Giuseppe Vacca em ‘*Appunti su Togliatti editori delle Lettere e di Quaderni*’ (1991). Togliatti tinha plena consciência ‘do fato que os Cadernos... perturbavam gravemente todo o quadro conceitual do marxismo-leninismo’. E teria ‘regulado a difusão do pensamento de Gramsci em base à compatibilidade que ele próprio estabelecia entre a política do ‘partido novo’ e a sua condição de membro do movimento comunista internacional’” (GUIMARÃES, 1998, p.143).

ele se defrontou e um dos fatores que explicam a derrota dos movimentos operários na Itália e na Alemanha, após a Primeira Guerra Mundial. Aqui ele discute com a Segunda Internacional Socialista que propugnava a inexorabilidade e inevitabilidade da revolução proletária a partir do desenvolvimento das contradições da economia capitalista. Dentre as formas de apresentação do economicismo, Gramsci aponta a redução do desenvolvimento econômico a uma série de inovações técnicas nos instrumentos de trabalho ou à descoberta de uma nova matéria prima ou novo combustível, transformando estes elementos em determinantes do movimento histórico. Procedendo deste modo a teoria marxista fica reduzida à mera descoberta de “leis naturais” e objetivas do desenvolvimento do capitalismo. Assim, não há lugar para as expressões da vontade e iniciativas políticas e intelectuais, pois a evolução social está dada pelo desenvolvimento econômico. Forçoso é lembrar que, ao fazer esta crítica, Gramsci mostra como as interpretações economicistas se chocam frontalmente com a análise desenvolvida por Marx. Este último, ao contrário da neutralidade da troca entre capital e trabalho apregoada pela ciência política de sua época, procurou “desnaturalizar” o econômico e “historicizá-lo” de acordo com as relações sociais, as antíteses de classes, evidenciando o político naquilo que era apresentado como “não-político”, neutro, objetivo, científico. Neste sentido para Gramsci (1980, p.33), o economicismo *“não passa de um aspecto do liberalismo, justificado com algumas afirmações mutiladas, e por isso banalizadas da filosofia da práxis”*.

Feitas estas considerações iniciais, a questão da educação em Gramsci situa-se no quadro da construção da hegemonia de uma classe fundamental, da reforma intelectual e moral, da construção do Estado, da formação dos intelectuais. Hegemonia aqui não é entendida como mero domínio ideológico ou maioria política, mas como construção de uma nova visão de mundo e sua realização. Seguindo a interpretação de Dias (1991), este conceito está ligado à construção de uma nova racionalidade, de uma *“nova civiltà”*.

Esta construção pressupõe que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) seja capaz de criar uma visão de mundo própria, autônoma e disputá-la politicamente no seio da sociedade, criando um campo de lutas a partir do qual ela possa mobilizar vontades em torno do seu projeto, definir políticas de intervenção no

real e fazer alianças. Além disso, esta classe fundamental precisa realizar uma reforma intelectual e moral que promova a “*elevação dos estratos deprimidos da sociedade*” e que nada mais é do que a criação “(...) *de um terreno para o desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional-popular, em direção à realização de uma forma superior e total de civilização*”, da qual o partido deve ser o porta-voz e o organizador (GRAMSCI, 1980, p.8-9).

A reforma moral e intelectual é também uma reforma econômica, sendo que esta última é a forma concreta da primeira se apresentar. A elaboração da nova racionalidade envolve tanto a materialidade quanto suas premissas políticas e ideológicas.

a hegemonia pressupõe (...) que se levem em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativo, mas é também indubitável que tais compromissos e sacrifícios não podem referir-se ao essencial, dado que a hegemonia é ético política, não pode deixar de ser econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1980, p. 9).

Este é um dos aspectos decisivos do conceito de hegemonia, sua capacidade de superar a dicotomia entre o campo econômico e o das superestruturas.

Como vontade coletiva objetivada, ele tem o estatuto de uma força material (a base material da hegemonia); como projeção da vontade no grau máximo, ele é subjetividade e cultura. Não é, pois, nem “estrutura” nem “superestrutura”, mas a síntese de ambas. Quanto mais compacto, complexo e desenvolvido for um projeto hegemônico mais ele soldará economia, política e ideologia (GUIMARÃES, 1998, p.145).

Do ponto de vista da construção da hegemonia das classes subalternas, a reforma intelectual e moral colocada por Gramsci é uma reforma que empreende ao mesmo tempo a luta contra a ideologia burguesa e a crítica ao senso comum que compõe a consciência das classes subalternas e as mantém na condição de subordinadas à ideologia dominante. E o processo desta crítica passa por um “conhece-te a ti mesmo”, pela consciência daquilo que realmente somos, por se ver como produto de um processo histórico. Tal processo pressupõe uma leitura própria da história, e, até mesmo, a criação de uma linguagem nova, identificada com sua realidade, a

introdução de novos termos e a reinterpretação de termos de uso corrente, de modo a facilitar o entendimento acerca das questões políticas.

Neste sentido, a educação política das amplas massas de trabalhadores torna-se uma questão central na construção da hegemonia. Esta formação passa pela unificação dos “sentimentos e aspirações” das grandes massas em torno do programa revolucionário, do convencimento destas massas de que a resolução dos problemas da economia industrial e agrícola não pode ser alcançada por reformas, no seio da institucionalidade burguesa. Somente a construção de um tipo novo de Estado viabilizará a hegemonia das classes trabalhadoras, a “cidadania dos produtores”.

O Estado, para Gramsci, não pode ser visto nem como um aparelho coercitivo nem como um “ente” superior e neutro em relação às classes, expressão de interesses da sociedade indistintamente. O Estado está articulado organicamente à sociedade, ao conjunto de vontades coletivas que se organizam e que fazem parte dele. Ao mesmo tempo é um Estado de classe, que ao constituir-se como forma de dominação e organização das classes, se equilibra entre a tarefa de “educar” as massas, adaptando-as a determinado tipo de comportamento (conformismo) e, ao mesmo tempo, busca reprimir todo aquele comportamento inadequado às formas de viver e produzir socialmente dominantes.

A classe dominante organiza toda a vida nacional (social, cultural) construindo em torno do Estado um sistema de aparelhos (privados, semipúblicos e públicos) que constituem as diversas projeções da função de direção política na sociedade civil (GRAMSCI, 1980, p.149).

Combinando atividades educativas com coercitivas, o Estado organiza a vida imprimindo a forma de conceber o mundo do grupo social fundamental (hegemônico ou dominante) sobre a totalidade dos grupos subordinados. É o organismo “*destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo*” (GRAMSCI, 1980, p.50). O capitalismo, por exemplo, para se colocar como hegemônico precisou criar um estado, inaugurando uma nova ética, uma nova concepção de direito e disseminando sua forma de ver o mundo por toda sociedade.

Elaborou leis, orientou hábitos e transformou seus interesses privados em ideais de toda sociedade, conseguindo, assim, o consentimento dos grupos subordinados para um “conformismo de novo tipo”.

a revolução que a classe burguesa provocou na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo (...) As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a ampliar a sua esfera de classe “tecnicamente” e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se educador, etc (GRAMSCI, 1980, p.147).

Na construção da hegemonia, os intelectuais são essenciais na mediação entre o econômico e o político. Eles não compõem uma classe, mas são criados vinculados às classes fundamentais, ou seja, aquelas que possuem uma função essencial no mundo da produção. Gramsci os denomina intelectuais orgânicos, aqueles que se formam junto com uma classe tendencialmente hegemônica. Diferente dos intelectuais tradicionais, que foram ligados a uma classe dirigente no passado e não mais o é, os orgânicos são os mobilizadores, organizadores, aglutinadores da vontade coletiva para a realização da hegemonia. Para Gramsci, os intelectuais cumprem um papel fundamental na organização, pois uma massa não se distingue, não constrói sua identidade sem se organizar.

A formação dos intelectuais da burguesia dá-se de forma mais sistematizada, seja através da escola ou do mundo da produção, já que ela dita a racionalidade da sociedade. Para as classes subalternas, ao contrário, esta formação tende a ser de forma fragmentária e errática, pois elas são organizadas dentro da lógica dominante. Os partidos, os sindicatos, dentre outros, constituem, então, espaços fundamentais de concretização da formação destas classes.

Porém, é importante lembrar que quando Gramsci pensa a questão dos intelectuais em relação às classes subalternas tendencialmente hegemônicas, este conceito está voltado para a afirmação da necessidade de superar a separação entre governados e governantes, entre o processo de elaboração e o de execução.

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade desta divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 1980, p.19)

Em outros termos, se para Gramsci todos os homens e mulheres são filósofos (ou seja, participantes de alguma forma de uma visão de mundo), e se a mobilização para a construção de uma nova ideologia parte da crítica ao senso comum e da elevação intelectual dos estratos mais baixos, reconhece-se que o espaço da política deve estar ao alcance das amplas massas e a função dirigente das classes subalternas deve ser construída. Ao mesmo tempo, faz a crítica ao personalismo e ao autoritarismo, e ainda, à elaboração da teoria pela teoria sem uma ligação com o real - pois o papel dirigente dos trabalhadores é construído historicamente e decorre da sua ação consciente e não da crítica “racional” elaborada por um conjunto de intelectuais.

Gramsci, ao discutir a questão da educação do ponto de vista das classes trabalhadoras, lembra que, enquanto o capitalismo não necessita de um grande número de intelectuais, bastando-lhe a apatia e disciplina via autoridade e não consciência, na perspectiva da construção socialista é preciso que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem. “*A história pedagógica demonstra que cada classe que se preparou para a conquista do poder, tornou-se apta mediante uma educação autônoma. A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito*” (GRAMSCI apud DIAS, 2000, p.74). Gramsci aqui propõe, face à unilateralidade e fragmentação da formação capitalista, a formação onilateral, aquela que desenvolve não somente a capacidade de trabalhar com as mãos, mas também de usar o cérebro no entendimento do processo que desenvolve e sobre o qual tem domínio. Aquela que cria não somente o técnico, mas também o dirigente, o político.

Segundo Dias (1997), a experiência dos conselhos de fábrica em Turim na Itália do início do século XX possibilita mostrar o caráter do trabalho onilateral que Gramsci

sintetiza na expressão produtor.

O operário pode conceber a si mesmo como produtor, apenas se se concebe como parte indissociável de todo o sistema de trabalho, que se sintetiza no objeto fabricado; apenas se vive a unidade do processo industrial que pede a colaboração do trabalhador manual, do qualificado, do funcionário administrativo, do engenheiro, do diretor técnico. O operário pode conceber a si mesmo como produtor se, depois de ter-se inserido psicologicamente no processo produtivo particular de uma fábrica, p. ex., em Turim, de uma fábrica automobilística, e depois de se ter pensado como um momento necessário e insuprimível da atividade de um complexo social que produz o automóvel, supera essa fase, a vê toda a atividade turinesa da indústria produtora de automóveis. Concebe então Turim como uma unidade de produção que é caracterizada pelo automóvel, e concebe uma grande parte da atividade geral do trabalho turinês como existindo e se desenvolvendo apenas porque existe e se desenvolve a indústria do automóvel. Concebe então os trabalhadores destas múltiplas atividades gerais também como produtores da indústria do automóvel, porque criaturas das condições necessárias e suficientes para a existência desta indústria. O operário, movendo-se a partir desta célula, a fábrica, vista como unidade, como ato criador de um determinado produto, se elevasse a compreensão de unidades sempre mais vastas, até a nação, que é, no seu conjunto um gigantesco aparelho de produção (...) Agora o operário é produtor porque adquiriu consciência de sua função no processo produtivo, em todos os seus graus, da fábrica a nação ao mundo; agora ele percebe a classe e torna-se comunista, porque a propriedade privada não é função da produtividade e torna-se revolucionário porque concebe o capitalista, proprietário privado, como um ponto morto, como um obstáculo, que ele precisa eliminar. Agora ele concebe o 'Estado', concebe uma organização complexa da sociedade, uma forma concreta da sociedade, que reflete a vida da fábrica, com todas as relações e as funções, novas e superiores, exigidas pela sua imensa grandeza e que representa o complexo, harmonizado e hierarquizado, das condições para que a sua indústria, a sua fábrica, a sua personalidade de produtor viva e se desenvolva (GRAMSCI³¹ apud DIAS, 1997, p.132).

Neste sentido, construir a onilateralidade significa perceber-se enquanto trabalhador coletivo, enquanto classe e ultrapassar a condição de assalariado e cidadão. Significa tornar-se produtor e exercer controle sobre processo produtivo. Significa acumular forças na sociedade e construir um Estado de novo tipo.

³¹ Gramsci, *Sindicalismo e consigli*, L'ORDINE NUOVO, 8-11-1919, pp.298-299.

CAPITULO III

3 TRABALHO E PROCESSO DE TRABALHO: A PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL NO ASSENTAMENTO

Para pensar o trabalho no assentamento, optou-se por partir do conceito de **processo de trabalho**, como forma de auxiliar e orientar a compreensão das suas formas de concreção. Retomando sinteticamente o que já foi escrito anteriormente, na definição clássica de Marx (1988), o trabalho é a atividade através da qual o homem altera a natureza e ao fazê-lo termina por modificar sua própria natureza. “*o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza*” (MARX, 1988, p.142). Não se trata do trabalho visto nas suas formas primeiras, animais e instintivas, mas na sua forma exclusivamente humana, ou seja, na capacidade do homem conceber e projetar idealmente sua atividade antes de executá-la. O resultado não é somente a transformação da matéria natural em si, mas também a realização do objetivo que ele imaginou em sua mente. Com isso, afirma Braverman (1987), o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva criou a humanidade e esta, através dele, forjou o mundo tal qual o conhecemos.

Todo trabalho humano possui necessariamente um grau de instrumentalidade, ou seja, atua sobre determinado objeto ou situação com o propósito de transformá-lo para alcançar um resultado qualquer. E para atingir estes objetivos pressupõe-se a utilização de uma técnica ou tecnologia através da qual o objeto ou situação será transformado. Além disso, estabelece-se uma relação técnica entre objeto e trabalhador. Isso quer dizer que a técnica é inerente a todo trabalho humano.

O trabalho está inserido em um processo que engloba componentes concretos e abstratos em todas as suas etapas. “*Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios*” (MARX, 1988, p.142). Para Oliveira (2003), o processo de trabalho é o resultado da

articulação entre objeto, meios, força e produto do trabalho. O objeto do trabalho é a matéria com que se trabalha. Os meios são os instrumentos utilizados para a transformação da matéria bem como o ambiente onde esta transformação acontece. A força de trabalho é a energia humana utilizada no processo e o produto é o valor de uso criado (objeto produzido para satisfazer as necessidades humanas).

Vale destacar que esta distinção entre os elementos que compõem o processo de trabalho tem um caráter analítico e não orgânico, ou seja, estes elementos se entrelaçam e se inserem em relações sociais mais amplas que não serão objeto de análise no presente capítulo.

Antes de empreender a análise do processo de trabalho no assentamento pesquisado, faremos uma breve caracterização e histórico deste.

3.1 O assentamento “1^o de Junho”

O assentamento pesquisado foi um dos primeiros criados no estado de Minas Gerais e fruto da primeira ocupação realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no referido estado. O MST em Minas nasceu no Vale do Mucuri, mais precisamente na cidade de Poté, em 1985, com a realização da primeira Assembléia Municipal de Trabalhadores Sem Terra e a criação da primeira Coordenação do movimento. Esta articulação e organização se expandiram com a ação dos militantes vinculados aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT) junto às comunidades rurais da região dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. Com o apoio de lideranças da Igreja e Sindicatos Rurais foram formados núcleos de sem terra que mais tarde, em 12 de fevereiro de 1988, realizaram a ocupação da fazenda Aruega, no município de Novo Cruzeiro³². Como relata uma das assentadas entrevistadas, esta mobilização efetivada pelas lideranças do movimento na época apontava uma nova perspectiva de vida, um novo projeto.

³² Para maiores detalhes deste histórico do processo de construção do MST no estado ver Fernandes (1999).

Nós morava numa terra pequena, eu não sei quantos hectares, e era 17 filhos e começou aquele pessoal fazendo trabalho de base, colocando naquele entusiasmo que o movimento sem terra era uma maneira boa da gente sobreviver. Era onde a gente ia ter espaço, ia ter escola ia ter tudo. (Entrevistado D)

Fernandes (2004) descreve este processo lembrando que a ocupação de terras não é o começo da luta. Muito antes de tomar esta decisão, os Sem Terra, vinculados ao MST, visitam as casas das famílias nas periferias das cidades convidando-as para ingressarem na luta pela terra e pela reforma agrária. Estas famílias se reúnem nos mais variados locais (salões paroquiais, sede de sindicatos, escolas, etc.) e criam aquilo que chamam de “espaço de socialização política”. Lá, discutem as possibilidades de luta, trocam experiências, conhecem suas histórias e trajetórias de vida, discutem sobre seus destinos, constroem identidade e conhecimentos sobre a luta pela terra e abrem novas perspectivas de vida.

A proposta do MST de ocupar a terra aparece como esperança e medo. Esperança porque é uma possibilidade apresentada por quem lutou e conquistou a terra. Medo porque a luta pode levar a conquista da terra, mas também pode levar a outros caminhos, inclusive à morte no enfrentamento com os latifundiários e com a polícia (FERNANDES, 2004, p.45).

Apesar da repressão imposta aos trabalhadores, Aruega deu lugar ao primeiro assentamento do MST no estado de Minas Gerais. No entanto, a fazenda de 950 ha não comportava as cerca de 350 famílias ali acampadas. Parte das famílias excedentes, após anos de luta em outros acampamentos, depois de várias tentativas frustradas de ocupação e andanças por lugares variados, de processos de despejo e violência, de vivências dolorosas e árduas, fez, no dizer de uma assentada, “a grande marcha”. Em 1993, famílias excedentes de outras ocupações, principalmente da fazenda Aruega, e oriundas de acampamentos ocuparam a fazenda Califórnia na região do Vale do Rio Doce já em processo de desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O assentamento recebeu o nome 1^o de Junho porque foi nesta data que ocorreu a ocupação.

Na assembléia realizada no primeiro dia de ocupação foram criadas as comissões responsáveis pela organização da vida no acampamento (saúde, segurança, alimentação, roupas e comissão central), e um mês mais tarde foram criados os

grupos de resistência. Estes grupos tinham a função de produzir alimentos para a subsistência e discutir política, fazer o trabalho de “consciência coletiva”. Cada grupo era composto por doze famílias e tinha um coordenador que participava da Comissão Central. Eram produzidas hortaliças, arroz, feijão, milho, mandioca, banana, dentre outros e, após a colheita, a coordenação dos grupos discutia como seria a divisão da produção.

Estes momentos de construção do acampamento são lembrados pelos assentados como um momento bastante significativo. Ali os corações e mentes se reuniam em torno de um objetivo claro e preciso que era a conquista da terra para poder trabalhar. Para muitos assemelha-se à chegada na “terra prometida” à despeito das condições difíceis de vida.

Às vezes quando a gente entra num acampamento, todo mundo reunido, todo mundo naqueles barraquinho de lona, aquela maravilha. Depois que cada um adquire seu pedacinho de terra fica mais difícil, complica. Quando a gente vive em acampamento é como se diz semelhante as comunidades dos primeiros cristãos, todos por um e um por todos. Depois de acordo que a gente vai vivendo fica mais difícil. E não é uma coisa que a gente esperava (...) eu acho que é por causa da dificuldade. Porque as pessoas vai vivendo aquela vida, vai cansando, começa a estressar, procura um culpado mas ninguém é culpado e aquilo vai, é difícil. (Entrevistado D)

A fala acima da assentada mostra ainda que depois da ocupação e da conquista da terra existem muitos desafios na realização efetiva da reforma agrária e na construção de novos valores na sociedade. O aprendizado desenvolvido na luta e nas experiências do acampamento embasam as escolhas da comunidade, apesar dos limites na concretização destas escolhas que serão explicitados mais adiante. Quando da criação do assentamento e a legitimação da posse da terra em 1996, a experiência no trabalho coletivo levou 39 das 82 famílias assentadas optarem pelo não parcelamento dos lotes, ou seja, pelo uso coletivo da terra, créditos e pela produção coletiva. Fizeram cursos sobre cooperativismo e cooperativas, trocaram experiências com grupos que já realizavam trabalho cooperado, e em fins de 1996 criaram a cooperativa de produção, legalizada em fins de 1997.



FIGURA 1. Acampamento das famílias em 1996 (observar o avançado estado de degradação ambiental da área).

FONTE: Extraído do Projeto Final de Assentamento elaborado por INCRA-MG

Em 2005, um grupo de quatorze famílias resolveu desligar-se da cooperativa gerando instabilidade e desconforto na comunidade. O grupo dos “desistentes”, assim chamados pelos assentados, recebeu seus lotes individuais em 2006. No início da coleta de dados para esta pesquisa, no ano de 2008, as famílias que permaneceram estavam pensando e discutindo sobre os rumos que iriam dar para a cooperativa. Em 2009 decidiram que não poderiam continuar e resolveram terminá-la. Para eles não é um fim definitivo, pois ainda que a cooperativa não mais exista, os frutos por ela gerados permanecem como uma “chama viva”, tanto os bens de produção adquiridos quanto o sentido/sentimento de “coletivo”.

3.2 Caracterização do Assentamento

Um documento produzido pelo INCRA (2005) afirma que o modo de organização social das famílias fez com que o processo de ocupação da área e da construção de sua infra-estrutura se realizasse de maneira bastante diversificada. O assentamento localiza-se a 2 km da sede do município e tem o Rio Doce como um dos seus limites. Compreende uma área de cerca de 2500 ha. Dessa, uma área de cerca de 1000 ha foi destinada ao grupo coletivo das 39 famílias representadas pela cooperativa e o restante da área foi parcelada e distribuída entre as famílias que exploram os lotes individualmente. Os lotes têm tamanhos médios aproximadamente de 22 ha. Uma terceira área (em torno de 135 ha) situada em terras mais baixas próximas ao rio Doce é explorada coletivamente tanto por trabalhadores do grupo individual quanto do grupo coletivo³³. Nessa área cada trabalhador individual pode explorar em média 1,8 ha e o restante é explorado pelo grupo coletivo.

Parte da área utilizada pelo grupo coletivo foi dividida novamente para os 14 desistentes e atualmente, com o fim da cooperativa, os assentados aguardam o parcelamento do restante da área entre os que permaneceram associados.

Próxima à entrada principal do assentamento, em torno da antiga sede da fazenda, localiza-se a agrovila onde reside cerca de sessenta famílias, a maior parte delas pertencentes ao grupo coletivo, e onde estão as instalações produtivas e os equipamentos urbanos. Esta área da agrovila é uma área comunitária e nela residem também algumas famílias que exploram os lotes individualmente. As casas construídas são de alvenaria, possuem rede elétrica e água encanada fornecida pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais - COPASA. A agrovila conta com iluminação pública e telefone público. Não possui saneamento básico nem coleta de

³³ Esta denominação “grupo individual” e “grupo coletivo” é a empregada pela comunidade para designar o grupo de famílias que optaram pelo uso individual/familiar da terra ou o uso coletivo, respectivamente. Escolhemos manter esta designação neste texto. Assim quando nos referimos ao grupo individual ou dos individuais estamos falando das famílias que escolheram a divisão dos lotes e o trabalho familiar. Grupo coletivo, aos que escolheram não dividir a terra e trabalhar nela coletivamente, por meio da cooperativa. Do mesmo modo, grupo dos desistentes refere-se às quatorze famílias que desistiram do trabalho na cooperativa e solicitaram a divisão dos lotes. Isso não significa que o grupo individual ou o grupo dos desistentes só explorem a terra individualmente. Ao contrário, participam de mutirões, fazem trocas, ajudam nos momentos de plantio e colheita nas terras dos vizinhos, bem como são auxiliados, etc.

lixo. Cada beneficiado recebeu um lote de 0,5 ha onde construíram sua moradia e onde cultivam produtos para o consumo próprio e criam animais de pequeno porte. Na agrovila estão também o posto de saúde, escritórios e a escola. As estradas internas têm bom acesso até a agrovila, mas para alguns lotes individuais o acesso é difícil.

As vias de acesso a cidade e ao assentamento são difíceis. Pode-se chegar por duas rodovias, uma sem pavimentação e mal conservada, às margens da ferrovia, e outra com parte pavimentada e parte sem pavimentação, sendo que nesta última é preciso utilizar uma balsa para atravessar o rio Doce (que só é possível quando o rio está cheio), tornando o acesso limitado. Uma das rodovias está em processo de pavimentação o que tem gerado grande expectativa aos assentados, pois aumentam as possibilidades de escoamento da produção a novos mercados. Outra possibilidade de acesso é a ferrovia Vitória/Minas que corta o assentamento.



FIGURA 2. Vista parcial da agrovila do assentamento em maio de 2003 (observar a cobertura vegetal em estado de recomposição).

FONTE: Extraído do Projeto Final de Assentamento elaborado por INCRA-MG.

Na área onde foi montado o primeiro acampamento existe ainda um núcleo com oito casas onde residem trabalhadores que optaram pelos lotes individuais. Alguns entrevistados por nossa pesquisa afirmam que eles não quiseram morar na agrovila a despeito dos graves problemas com a água de má qualidade que abastece o local. O restante das famílias individuais mora nos próprios lotes. As casas também são de alvenaria, são beneficiadas pela rede elétrica, porém não são abastecidas pela COPASA, a água é insuficiente e de péssima qualidade. Uma pequena nascente abastece o núcleo com as oito moradias.

Ainda quando eram acampados foram formadas as primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos e as turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental para as crianças com professores voluntários. Em 1995, após muitas reivindicações junto à prefeitura e delegacia de ensino, a escola estadual do assentamento foi criada. Começou a funcionar em um galpão improvisado que caiu após fortes chuvas, foram estudar na antiga sede da fazenda provisoriamente, depois construíram um cômodo e, finalmente, em 2003 a escola foi construída com verba do governo estadual e inaugurada em 2004. Atualmente oferece ensino fundamental até a oitava série tanto para crianças quanto para jovens e adultos. Alguns professores são do próprio assentamento, formados pelos cursos de licenciatura financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O ensino médio é feito na escola do município e o transporte oferecido pela prefeitura.

O assentamento possui duas associações, uma representando os interesses das famílias que exploram lotes individuais e outra das famílias organizadas coletivamente, além da cooperativa propriamente dita. Desde 2006, o MST vem rearticulando seu trabalho nos assentamentos e junto com outros três assentamentos da região compõe uma Brigada. Atualmente sete núcleos de famílias formam a base organizativa do movimento no assentamento.

A produção de ambos os grupos tem por objetivo a subsistência e geração de renda. As atividades produtivas dos individuais giram em torno da pecuária leiteira e de

corte, plantio de milho, feijão, arroz, abóbora, mandioca, cana-de-açúcar, frutas, hortaliças, criação de pequenos animais. A inserção dos produtos no mercado local é baixa, algumas famílias têm vendido hortaliças para merenda escolar da cidade³⁴, representando importante fonte de renda para elas. O grupo da cooperativa, além do plantio de milho, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, arroz, da pecuária leiteira e de corte, investiu na fabricação de cachaça, apicultura, frango e farinha de mandioca.

As linhas de produção da cooperativa foram subdivididas da seguinte maneira:

- Avicultura com a produção de frangos para corte e de galinhas poedeiras: este foi um dos principais projetos de produção da cooperativa. Em 2003 ele estava operando com o abate de cerca de 200 frangos por dia e a produção de cerca de 220 ovos por dia. Atualmente, esta linha de produção encontra-se desativada;
- Criação de gado leiteiro e de corte cujo rebanho já teve mais de quinhentas cabeças e onde se produzia mais de 200 litros de leite por dia que eram entregues in natura a uma cooperativa de leite da região. No momento da pesquisa a produção do leite estava sendo usada somente para a produção de queijo para consumo próprio ou venda no comércio local em função da lei que obriga os produtores a armazenarem o leite em tanques de resfriamento que o assentamento não possui;
- Culturas permanentes, frutas, mandioca e cana de açúcar (usada na alimentação do gado e fabricação de aguardente); no auge da cooperativa, chegaram a produzir quarenta mil litros de cachaça com uma safra de cana. A comercialização é feita na região. Não conseguiram desenvolver embalagem e uma marca embora fosse um projeto dos assentados. A produção de cachaça continua mesmo com o fim da cooperativa;
- Horta: produção de diversas hortaliças e legumes para consumo próprio e comercialização. O grande comprador hoje é a prefeitura através do programa de merenda escolar;
- Culturas temporárias de arroz, milho e feijão;

³⁴ A lei 11947/2009 determina a utilização de, no mínimo, 30% dos recursos repassados pelo FNDE para alimentação escolar, na compra de produtos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando os assentamentos de reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. (disponível em <<http://www.mda.gov.br>>. acesso em 10 de julho de 2010).

- Suinocultura: em 2003 contava com oito matrizes e um marrão, já tendo distribuído quarenta leitões entre os associados que os utilizaram para consumo próprio ou venda; linha de produção desativada;
- Psicultura: linha de produção desativada;
- Apiário

Com o desmantelamento da cooperativa, os assentados estão em processo de reorganização das atividades produtivas. Têm uma boa inserção no mercado da região, a venda de produtos para a merenda escolar também representa importante fonte de renda para alguns ex-cooperados. O assentamento conta ainda com um grupo de mulheres que desde 2004 vem se reunindo para aprender e fazer artesanato, biscoitos e doces. Têm uma máquina de costura e uma sala onde tentam criar novas fontes de renda.

Na figura a seguir, pode-se observar a configuração espacial do assentamento, com a divisão da área entre os dois grandes grupos, “individuais” e “coletivo”.

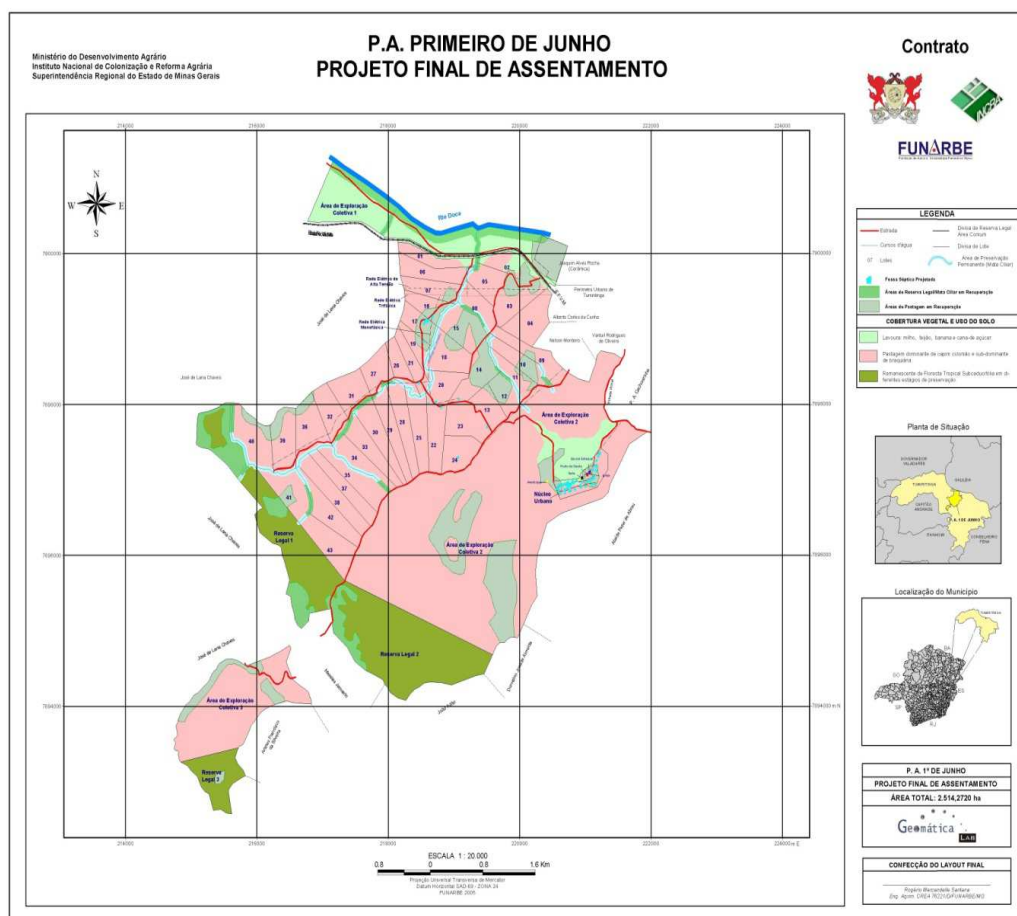


FIGURA 3 Configuração espacial do assentamento 1º de Junho
FONTE: INCRA-MG

3.3 Objeto do trabalho

Conforme afirmado anteriormente, o objeto de trabalho constitui-se tanto dos elementos brutos oferecidos pela natureza (água, madeira, minério, etc.) quanto da matéria-prima, aquela que passou por algum tipo de transformação mediada pelo trabalho. O primeiro objeto é a terra, de onde serão escolhidas as coisas a serem transformadas. Estas coisas que o trabalho “desprende” do seio da terra são “objetos de trabalho encontrados a partir da natureza” (MARX, 1988, p.143).

A terra (que do ponto de vista econômico inclui também a água), como fonte original de víveres e meios já prontos de subsistência para o homem, é encontrada sem contribuição dele, como objeto geral do trabalho humano. Todas as coisas, que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza (MARX, 1988, p.143).

O principal objeto do trabalho com o qual os assentados vão criar suas condições de vida, a terra, encontrava-se no momento da ocupação extremamente desgastada devido ao modelo predatório de extração da madeira e formação de pastagens de modo irregular, utilizadas à exaustão³⁵. Uma das primeiras tarefas dos assentados juntamente com a produção de alimentos foi recuperar as áreas degradadas, as nascentes, reflorestar o espaço. O relatório do Projeto Final de Assentamento produzido pelo INCRA mostra como houve a recomposição vegetal da área com a criação do assentamento, conforme figuras 1, 2, 3 e 4.

Marx (1988) chama a atenção para o fato de que quando homem e natureza interagem por meio do trabalho, esta última passa por um processo de humanização. Quando algo é retirado da natureza e entra no ciclo do trabalho uma nova dimensão lhe é dada. E estes produtos considerados da Natureza (como animais, plantas e sementes, por exemplo) podem ser produtos do trabalho do ano passado ou até frutos de transformações realizadas continuamente por várias gerações. Pode-se até falar em natureza feita pelo homem. Como bem expressa Altvater (2007, p.333) *“ao aplicar as leis da natureza ao processo de trabalho, o homem transforma a natureza em natureza feita pelo homem, “humanizada”*. Muito mais que um conjunto de recursos “úteis”, a natureza é uma totalidade complexa de relações homem-natureza.

Sendo natureza humanizada, produzida pelo homem, a natureza é parte das condições gerais de produção. Sua degradação ou mesmo a destruição das condições naturais de sua produção e reprodução está ligada ao desenvolvimento contraditório e histórico da economia e sociedade, da dinâmica das relações sociais entre ser humano e natureza. A região do Vale do Rio Doce onde se localiza o assentamento teve seu desenvolvimento econômico marcado pela instalação da

³⁵ Segundo relatório da FAO, a América Latina e Caribe contam com 24% da superfície agrícola mundial, tem um elevado grau de erosão e degradação que, em conjunto com o esgotamento das terras mais férteis e do impacto da revolução verde, tem reduzido consideravelmente as taxas de crescimento dos rendimentos dos cultivos na região.

indústria siderúrgica, das madeireiras, da pecuária, da construção da Estrada de ferro Vitória-Minas e da Rodovia Rio Bahia a partir do início do século XX. Foi, segundo Dean (1996), a última região do estado de Minas a ser ocupada pelo homem branco, constituindo-se nas ditas “áreas vazias”, separando-se das áreas auríferas do litoral.

Após o devastamento das matas da região para o fornecimento do carvão à ferrovia e às siderúrgicas, as terras foram utilizadas para pastagens e produção agrícola de café, milho, mandioca e banana. Atualmente, ainda existe a produção agrícola de milho, mandioca e banana, em estágio de modernização tecnológica precário, mas prevalecem as grandes propriedades de pecuária extensiva. Em função do padrão de utilização das terras, a região foi palco de conflitos por terras nos anos quarenta e cinquenta, sendo que, nos últimos anos observa-se uma intensificação do conflito fundiário, a criação de assentamentos rurais, e a ampliação do número de acampamentos a espera da desapropriação de terras (PEREIRA, 1988; INCRA, 2005, FREITAS, 2005).



FIGURA 4. Vista parcial do local onde foi montado o acampamento nos anos 90 e onde atualmente se localiza um dos núcleos de moradia (observar o estado de degradação ambiental da área).

FONTE: Extraído do Projeto Final de Assentamento elaborado por INCRA-MG



FIGURA 5. Vista parcial em 2003, da área apresentada na Figura 3, após a implementação do Projeto de Assentamento. (Observar o avançado estado de recomposição da cobertura vegetal)
 FONTE: Extraído do Projeto Final de Assentamento elaborado por INCRA-MG.

Além de objeto de trabalho, a terra constitui ainda aquilo que Marx denomina “condições objetivas” para que o processo de trabalho se concretize. Ela fornece ao trabalhador o “lugar para ficar” e constitui-se no “campo de ação” para o desenvolvimento do processo de produção. As terras onde se localiza o assentamento são, segundo relato dos assentados e avaliação dos técnicos governamentais, férteis e próprias para a agricultura. No entanto, o clima quente e seco provoca perdas freqüentes das lavouras, comprometendo a subsistência das famílias, tanto do grupo dos individuais quanto do grupo coletivo³⁶. Para muitos entrevistados, a questão climática e o conseqüente comprometimento da produção para o consumo interno foi um dos fatores que dificultou a sobrevivência da cooperativa.

³⁶ Segundo projeto final de assentamento produzido pelo INCRA, o clima predominante na região é do tipo quente e úmido, com estação seca bem definida, coincidindo com o inverno. As chuvas concentram-se no período de outubro a março. Os solos da maior parte do assentamento têm boa fertilidade, mas apresentam alto risco de erosão.

Inicialmente tivemos muitos problemas relacionados a situação climática, chuva muito concentrada em pouco período de tempo, quer dizer, os três últimos meses do ano, outubro, novembro e dezembro chovia bastante, os outros meses não. (...) E aqui nós passamos por sérios problemas e ainda passamos hoje, que é essa questão mesmo que é de produzir o suficiente para alimentar por causa dessas perdas: plantava, morria, nós chegamos a perder lavoura por completo na baixa Rio Doce e a gente plantava bastante, hoje menos, perdemos tanto com o sol - a seca - quanto com a chuva. (Entrevistado A)

Freitas (2005), em pesquisa realizada no assentamento, já apontava que as características ambientais vinham colocando limites ao desenvolvimento dos assentados seja por causa das características do clima - baixa precipitação, má distribuição das chuvas, temperaturas elevadas, degradação do solo, áreas suscetíveis a erosão, relevo ondulado, etc. - seja devido aos problemas inerentes ao processo de criação de um assentamento (acesso a crédito, assistência técnica, etc.). Acrescente-se a isso que as poucas áreas propícias para o plantio, geralmente próximas aos cursos d'água estão inseridas em áreas de proteção pela legislação ambiental.

Desse modo, a utilização da terra para fins agrícolas esbarra no conjunto de limitações acima explicitadas. Segundo assentados, somente com projeto de irrigação é possível desenvolver o plantio de culturas sem ficar a mercê das potências da natureza. Como já dito anteriormente, as terras são férteis e com condições adequadas de temperatura e umidade elas já mostraram sua capacidade na produção de arroz, milho, feijão, dentre outros.

se não buscar pra nossa região aqui desenvolvimento de irrigação, não tem jeito não, nós não tem muito futuro. Você pega essa área nossa aqui. É tudo terra fértil, choveu, você pode olha aí está morto aí, choveu, dá umas cinco chuva, quinze dias que você voltar aqui você vê completamente, a paisagem toda mudada. Muda completamente porque a terra prova que fértil elas são demais. Essa terra aqui você faz a análise dela ela não precisa gastar nada. Você vai no triangulo mineiro, no noroeste o pessoal tem que ficar gastando carga e mais carga de calcário, mais correção de solo porque as terras são fracas. Eles têm um clima melhor do que o nosso, mas não tem a terra fértil, aqui nos tem a terra fértil, mas não tem clima. (Entrevistado C)

Marx (1988, p.143) afirma que da mesma forma que a terra é a “despesa original” do trabalhador, ela é seu “arsenal original de meios de trabalho”, oferece a ele os

elementos necessários para fabricação dos instrumentos. A terra, ela mesma, é um meio de trabalho, mas para que possa sê-lo na agricultura, precisa de vários outros meios de trabalho. A questão é que nas relações sociais capitalistas, ainda que estes outros meios existam, eles só estão ao alcance dos que podem comprá-los e ainda possam utilizá-los de modo economicamente viável. Em relação ao processo de irrigação implantado no assentamento, embora seja considerado indispensável para viabilizar o plantio de culturas, tornou-se inviável em função da elevação dos custos de produção e perda de competitividade no mercado. Conforme relato abaixo

o primeiro projeto de irrigação que a gente trabalhou aí foi a diesel, mais nós pagava pra produzir do que dava certo o processo nosso de irrigação porque o óleo diesel que você gastava na lavoura de milho ou de feijão, você catava o feijão, ir lá no mercado ficava mais barato. Isso desestimula você produzir (Entrevistado C).

Além da terra, edifícios de trabalho, canais, estradas, etc. fazem parte das condições objetivas de produção. Como já descrito anteriormente, as estradas que dão acesso ao assentamento possuem condições precárias, o que prejudica o possível fornecimento dos bens produzidos para além do município onde o assentamento está inserido. A antiga sede da fazenda é utilizada como escritório da associação. Algumas instalações da antiga fazenda destinadas à criação do gado também foram aproveitadas. Todas as condições objetivas que puderam ser utilizadas foram incorporadas ao novo processo de produção da vida no assentamento. “*O trabalho vivo deve apoderar-se dessas coisas, despertá-las dentre os mortos, transformá-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos*” (MARX, 1988, p.146).

O uso de adubação química é fraco predominando a utilização de restos de culturas (palha de milho, bagaço de cana), cama de galinha e esterco de gado como forma de nutrir a terra, principalmente na horta e nas áreas plantadas de milho e feijão. O manejo alternativo tanto no que se refere ao uso de adubo orgânico quanto ao uso de inseticidas caseiros é freqüente entre os assentados do grupo coletivo. A Universidade Federal de Viçosa desenvolveu um projeto de combate, através da homeopatia, a uma erva que nasce nas pastagens e mata o gado; a comunidade tem obtido bons resultados com o emprego das técnicas alternativas.

Esta opção pela diversificação da produção e o uso de técnicas de produção agrícola alternativas está ligada a uma concepção de uso da terra baseada na produção de alimentos para consumo próprio e geração de renda em sistemas cooperados e agroindustriais. O que está em questão aqui são dois modelos de desenvolvimento para o campo, um do agronegócio, baseado na monocultura, na grande propriedade de terra, no uso intensivo de máquinas e agrotóxicos, com o objetivo de eficiência econômica e reprodução do capital e outro da agricultura camponesa e/ ou familiar, baseado na diversificação, na pequena propriedade, máquinas e equipamentos adequados aos investimentos de pequeno porte, conforme assentado explicita abaixo:

a gente acredita e essa filosofia o movimento trabalhou muito com a gente, você tem que produzir alimento. Quando um fala comigo, hoje estou com uma terra parada pra plantar capim, eu falo o capim na nossa região hoje é uma monocultura, a pecuária, aqui não precisa investir mais em pastagem, (...) Tudo que a gente pode trabalhar pra desenvolver a questão do grão aqui na região nós tamos tentando. (...) Claro que nos tem um fator agravante pra nós no município que é a chegada da Aracruz. (...) Nós temos quatro áreas de assentamento aqui, ela comprou todas as fazendas em volta dos assentamentos. Nós estamos dentro de uma área hoje cercada pela Aracruz. É um agravante, a gente tem o exemplo na região aqui que é a CENIBRA. Os municípios que ela cercou os pequenos produtor hoje os que não entregou pra ela tudo já vazou tudo. São os município que tão empobrecendo cada dia mais, você não precisa ir longe pra ver... (Entrevistado C)



FIGURA 6 - Horta do assentamento
FONTE: acervo da autora

Ainda conforme expresso no final da fala acima, a defesa teórica e prática de um modelo alternativo para agricultura no interior das relações capitalistas de produção não é tarefa fácil. Para Fernandes (2010), se a consolidação do agronegócio e a transgenia foram fatores determinantes no contínuo e profundo processo de modificações que envolvem a questão agrária na segunda metade do século XX, a “estrangeirização” das terras brasileiras é, por certo, o elemento novo na conjuntura da questão agrária no início deste século. É claro que o rompimento de fronteiras não é um fenômeno novo no processo de expansão capitalista, porém, a recente procura por novos territórios para a expansão da agricultura está associada a mudança no padrão energético do combustível fóssil para a agroenergia, ampliando a crise alimentar. Esta mudança na matriz energética tem recebido apoio de vários setores como governo, agronegócio e parte do campesinato, e vem trazendo grandes impactos com o aumento das áreas de produção (principalmente cana de açúcar no Brasil e milho nos EUA) e disputas sobre o uso dos territórios para produção de alimentos e de combustíveis³⁷. As pesquisas apontam duas tendências

³⁷ “No Brasil, segundo registros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no primeiro semestre de 2010, em torno de 4,2 milhões de hectares eram propriedade de estrangeiros. Em

neste processo: uma, de ampliação das áreas de monoculturas do agronegócio em direção às florestas aumentando o desmatamento, e, em muitos locais com o uso do trabalho escravo; outra, de submissão do campesinato a produção dos agrocombustíveis e aos mercados. Para o autor, no entanto, os conflitos recentes da Via Campesina³⁸ contra as grandes empresas multinacionais e nacionais (Aracruz, Singenta, Cutrale, etc.) indicam a luta do campesinato (pelo menos parte deste) na defesa de um modelo de produção local de comida e agroecológica contrário ao defendido pelo grande capital, a produção de commodities em grande escala para exportação.

3.4. Meios de Trabalho

Ao agir sobre a natureza e transformá-la com intuito de produzir coisas que utilizará em seu proveito, o homem serve-se de meios que são os instrumentos disponíveis e ele próprio, sua força de trabalho, tanto suas capacidades materiais quanto suas capacidades intelectuais. A força de trabalho *“apresenta-se como uma combinação de elementos materiais e de elementos ideais, de conhecimentos do pensamento e de sabedorias que ultrapassam estas últimas que são sabedorias do corpo, saber-fazer”* (ENCICLOPÉDIA EINAUDI, 1986, p.5).

A cooperativa conseguiu, ao longo dos seus anos de existência, investir em instalações e equipamentos conforme as linhas de produção definidas por seus associados. A avicultura, por exemplo, conta com um abatedouro, que, na avaliação

matéria da Folha de S. Paulo, do dia 2 de novembro de 2010, publicada no Caderno Poder, com o título “Estrangeiros compram 22 campos de futebol por hora”, no período de dois anos e meio, os estrangeiros adquiriram 1.152 imóveis, num total de 515,1 mil hectares. 69% das terras sob controle de estrangeiros estão concentradas nos estados de Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Bahia, formando a faixa da estrangeirização. Mas este processo também se territorializa para o Sul, no Paraná e Rio Grande do Sul, onde estão 10% das terras estrangeirizadas. Em direção à Amazônia, destacam-se o Pará e o Amazonas, com 12% do processo de estrangeirização” (Fernandes, 2010, p. 79).

³⁸ A Via Campesina é um movimento internacional que congrega organizações de camponeses, pequenos e médios agricultores, povos sem terra, indígenas, imigrantes e trabalhadores agrícolas em 70 países do mundo. Nascida em 1993, defende a agricultura sustentável em pequena escala e faz oposição aos interesses do agronegócio e das multinacionais. Para maiores detalhes ver: <<http://www.viacampesina.org>>

do INCRA (2005), apesar de rústico, é bem montado e possui um sistema mecânico para despenar as aves e refrigeradores para conservar a produção. Existem galpões para a criação das galinhas poedeiras e frangos de corte.

A criação de gado conta com currais e estábulos destinados a ordenha e ao manejo do gado. Um projeto de instalação de ordenhadeira mecânica começou a ser desenvolvido, porém paralisado com o fim da cooperativa. Existem tanques para a criação de peixes, uma pequena pocilga para criação de suínos e um apiário.

A produção de farinha era feita em uma casa de farinha com processo de torrefação manual; novas instalações foram construídas e, atualmente, o processo de torrefação é mecânico. A produção da cachaça é feita em um alambique bem equipado. A horta era irrigada por aspersão e com uso de mangueira. A captação de água era feita em um pequeno manancial utilizando uma bomba acionada por motor a diesel; atualmente o processo é manual com uso de regadores. A água é captada de manancial, conduzida por uma adutora de PVC e armazenada em tambores. A expansão da área da horta está limitada pela pequena disponibilidade de água.

A cooperativa possui ainda trator, caminhão, moto, motores e engenho. O uso de trator e implementos permite ao grupo o preparo e manejo das áreas com o preparo da terra, plantio e capina mecânica.



FIGURA 7 - Alambique do assentamento
FONTE: acervo da autora

3.4.1 Relação técnica - saberes

A relação técnica estabelecida entre trabalhador e o objeto a ser transformado foi construindo-se ao longo do processo de ocupação da terra e posterior concretização do assentamento. Conforme já dito anteriormente, a maior parte das famílias assentadas veio de uma região, o Vale do Mucuri e Jequitinhonha, com características diferentes das presentes no Vale do Rio Doce, principalmente no que se refere ao clima. Na região de origem as chuvas são mais bem distribuídas, embora seja também uma região seca, e prevalece a cultura do café, apesar das famílias terem tido experiência com o plantio de milho, feijão e arroz.

Os conhecimentos acerca do momento de plantio e o melhor local para desenvolver as atividades produtivas tiveram que ser reconstruídos em função do novo ambiente. Este não foi um aprendizado fácil, pois os agricultores tendem a desenvolver suas atividades utilizando os mesmos critérios e formas de uso das áreas de origem.

Conforme relato de vários assentados, foram muitas as lavouras perdidas ou pela seca ou pela enchente ou, como será visto mais adiante, por escolhas consideradas equivocadas no que diz respeito ao desenvolvimento dos empreendimentos.

Eu lembro de duas situações bem antagônicas. Uma roça de milho que nós perdemos a menos de 60 dias de idade, quer dizer o milho ainda estava pequeno, morreu por completo, secou por completo em poucos dias de sol, uns vinte dias de sol foi suficiente, o sol um dos mais quentes que eu já vi desde que estou morando aqui. E uma outra situação, uma safra de milho muito boa, nós estávamos estimando cerca de 1500 sacas que perdemos com chuva. Nós tivemos aqui uma enchente das que nunca tínhamos visto antes e perdemos estas sacas de milho todinha (Entrevistado A).

Ainda que o trabalho de cultivo seja, por muitos, considerado simples, “*o campo não tem segredo: jogou a semente na terra, cuidou direitinho, dá os frutos, mesmo que nós tenha uma região aqui meio impiedosa, mas jogou fruto na terra (...)*” (Entrevistado C), a aquisição e construção de conhecimentos sobre solo, topografia, relevo, vegetação, clima, são essenciais para realização das atividades agrícolas, seleção adequada de espécies a serem cultivadas, período de plantio, tempo de colheita, etc. Estes conhecimentos contribuem tanto para o desenvolvimento econômico ao aperfeiçoar o uso das áreas específicas quanto para a sustentabilidade do assentamento.

Nos primeiros anos da ocupação as famílias utilizaram a área próxima à baixa do Rio Doce para o plantio de arroz, milho, cana, feijão. Mas com as secas e enchentes recorrentes e com o parcelamento da área após a legitimação do assentamento, as famílias do grupo individual procuraram outros espaços para o cultivo³⁹. Já as famílias vinculadas à cooperativa continuaram plantando nas terras da baixa com o uso de irrigação. Com a falta de viabilidade econômica do projeto de irrigação, utilizam menos a referida área. À medida que os créditos da reforma agrária foram liberados, cada grupo de assentados foi fazendo suas escolhas de investimento e descobrindo a vocação dos diversos tipos de área. Em geral os assentados as dividiram entre aquelas destinadas ao plantio das culturas e aquelas destinadas as pastagens, sendo que a maior parte das terras são usadas para pecuária.

³⁹ Além disso, dependendo da localização dos lotes, fica muito longe para a familiar cuidar de lavoura na baixa do Rio Doce.

Como já salientado anteriormente, os conhecimentos nos Projetos de Assentamento se produzem a partir da interação entre os conhecimentos desenvolvidos pelos assentados na sua região de origem e aqueles construídos com as vivências na região onde estão sendo inseridos. Para os assentados entrevistados, os conhecimentos produzidos nas suas regiões de origem foram geralmente aprendidos com os pais, na prática cotidiana das tarefas, desde a infância e são considerados fundamentais para o desenvolvimento das suas atividades no novo local.

Eu vim da roça, aprendi com minha mãe. Desde eu com 7 anos, nem 7 anos, antes de entrar na escola eu já lidava na roça porque meu pai era pequeno agricultor aí que nos cuidava de café, milho, feijão, arroz, mandioca, tudo e horta. Sempre aprendi com minha mãe, de fazer os canteiros, de mudar, de semear, tudo. (Entrevistado M)

Além do aprendizado com os pais, os assentados informam que aprenderam as tarefas com as quais não tinham experiência ainda vendo os colegas as desenvolverem no local de trabalho. Os cursos nas mais variadas áreas também foram espaços de construção do conhecimento técnico acerca das linhas de produção da cooperativa e eram bastante freqüentes. Dentre os cursos citados, destacam-se o de fabricação da cachaça, produção de mel, homeopatia, nutrição, horticultura, agroecologia, associativismo e cooperativismo (sobre estes dois últimos, ver capítulo IV). Os cursos com conteúdos mais específicos eram dirigidos às pessoas que trabalhavam nas respectivas áreas, embora fossem abertos a todos. Os de conteúdo mais gerais eram direcionados a toda comunidade. Observa-se ainda que, nos momentos em que determinado setor de produção estivesse sobrecarregado, assentados de outros setores eram deslocados para ajudar no trabalho o que promovia a formação dos assentados nas várias linhas de produção.

aprendi muito com as meninas que tavam lá e também com o técnico, ele foi lá nós fizemos uma reunião, ele mais o menos ensinou como é que fazia, botava água, botava comida, botava remédio pros frangos, então ele foi um dia lá e fez umas reuniões com a gente umas duas vezes lá. Mas eu aprendi assim vendo o pessoal que trabalhava lá primeiro, eu ia lá ficava vendo o pessoal mexendo com aquilo, então a gente aprendeu. É facinho também. (...) Eu aprendi a fazer cachaça, aprendi a moer cana, aprendi a matar um frango, só não mato um boi porque tenho medo de dar uma machadada na cabeça dele. Mas tudo da cooperativa eu aprendi um pouco. Aprendi a fazer muitas coisas, com o trabalho na cooperativa aprendi muito mesmo. Cada coisa eu sei fazer um pouco. Lá no alambique eu faço

cachaça, lá na granja eu cuido do frango, lá na roça eu sei capinar, sei cortar cana, sei plantar cana, sei fazer de tudo. Só mesmo o boi lá que eu não aprendi porque, sei lá porque nós mulher não aprende a lidar com gado. (Entrevistado H)

A realização de cursos de conteúdo técnico e a assistência técnica propriamente dita colocam o problema da relação estabelecida entre o saber prático fruto da experiência do trabalhador diante das situações concretas do trabalho e o saber tecnológico, resultado das pesquisas científicas que buscam responder às necessidades da realidade complexa e contraditória da sociedade e não a situações específicas de trabalho. No assentamento esta relação apareceu de dois modos: para alguns, o saber tecnológico é desnecessário no desenvolvimento do seu trabalho, para outros, ele deve ser valorizado e aliado do saber prático em prol da melhoria de vida no campo.

Em algumas entrevistas há uma desvalorização do saber tecnológico, visto como algo que não acrescenta nada ao saber já construído na prática (*“isso eu já sabia”*) ou como algo que não faz sentido, pois *“desde pequena eu fiz desse jeito e deu certo”*. Conforme aponta Kuenzer (1986), o saber prático construído por meio das experiências vividas na luta pela existência possibilita ao trabalhador elaborar uma série de explicações para suas atividades e, ao mesmo tempo, executá-las de um jeito próprio, só seu.

o que eles ensinaram sobre as sementes é a mesma coisa, como guardar, como colher e isso eu sabia, sempre a minha mãe e essas pessoas mais antigas sabiam. Minha mãe sempre ensinava que as semente era guardada num local, que colocava numa vasilha com tampa que o ar não podia entrar. (Entrevistado D)

Além disso, a realidade agrária possui uma diversidade e complexidade de situações de produção devido às diferenças entre agros ecossistemas que dificultam a compreensão da mesma. A generalização de conhecimentos obtidos a partir da análise de casos restritos pode levar a graves problemas nas diversas situações de trabalho e de interpretação da realidade, conforme se pode evidenciar no relato a seguir.

Porque sempre eles ensina assim, quando a gente aprende de um jeito, às vezes quando a pessoa dá um curso ensina diferente, a gente pensa assim, eu desde pequena eu fiz desse jeito e deu certo. Acho que é por a gente ter aprendido de uma maneira diferente, a gente acha que não ajuda. Mas neste curso eles ensinaram a época de plantio, se era verão, inverno, qual a semente que era usada, só que aqui pra nós não tem verão, inverno, é tudo verão, quase não existe inverno. Aqueles conhecimentos não dá pra usar aqui. (Entrevistado D)

Essa desvalorização do saber tecnológico acontece, muitas vezes, em função do não reconhecimento por parte dos técnicos dos saberes acumulados na experiência do trabalho. Conforme observa a entrevistada acima, o que foi ensinado no curso não serve para a realidade na qual está inserida: o plantio de determinadas sementes em função das estações do ano bem definidas não funciona no assentamento onde “*quase não existe inverno*”. Isso mostra que o conhecimento refinado do ambiente e espaço é fundamental na construção das estratégias para uso e cultivo do solo. Este conhecimento precisa levar em conta a prática. Não se trata, como bem ressalta Damasceno (1993, p.71) de desqualificar um saber em detrimento do outro, mas de “*chamar a atenção para a necessidade de uma efetiva articulação entre o saber social e o saber científico como caminho para fazer avançar a prática produtiva e política do campesinato*”. Esta é também a avaliação de um dos entrevistados, conforme se pode observar abaixo

Porque eu acho que na verdade, nós estamos aí falando do campo das disputas, aí sem dúvida um buscando prevalecer sobre o outro. Acredito que se ambos se valorizassem, e por exemplo, o saber técnico buscasse conhecer este saber tradicional, valorizar mais ele, partir dele para aperfeiçoar, eu acredito que é legal e é possível avançar. Agora do contrário, o camponês tem muita resistência a mudança, principalmente a resistência a mudança vem disso, da gente pouco valorizar as experiências que ele traz. Isso me fez lembrar quando a EMATER, que antigamente tinha outro nome que me fugiu agora, começaram a trabalhar com as comunidades rurais, eu lembro, eu ia as reuniões com meu pai, ou meu pai contava, a principal resistência que os agricultores tinham às novidades tecnológicas que eles traziam era exatamente porque em momento algum eles partiam daquele saber que o agricultor tinha⁴⁰ (Entrevistado J).

⁴⁰ Segundo Menezes Neto (2003), desde o final da segunda Guerra mundial e de modo mais intenso, a partir dos anos sessenta, os governos brasileiros investiram, com o apoio de agências internacionais, na Extensão Rural. Este projeto educativo mobilizava técnicos (agrônomos, assistentes sociais, educadores) e os deslocavam para o campo com o objetivo de educar as famílias no uso das novas técnicas de plantio e gestão do lar. Por meio, primeiramente da ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), em 1948, depois da ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural) em 1956 que, no ano seguinte, deu origem a EMATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) foi possível levar ao campo um projeto educativo condizente com os interesses do grande capital uma vez que “*propunha que os trabalhadores do campo abandonassem métodos “arcaicos” e passassem a adotar alternativas modernizantes*” (p. 28).

Ainda segundo o entrevistado acima, o não reconhecimento do valor dos saberes práticos está ligado aos projetos em disputa para a agricultura na sociedade brasileira. Naquele momento o compromisso era vender o chamado “pacotão agrícola”, introduzir as técnicas da revolução verde, principalmente no que se refere ao uso de insumos químicos (herbicidas, fungicidas, agrotóxicos), uso de máquinas e monocultura.

Tal discussão nos remete ao outro tipo de avaliação do saber tecnológico por parte dos assentados entrevistados, a saber, o reconhecimento da importância do mesmo na construção das experiências produtivas, desde que esteja articulado ao saber prático.

Acho eu que quando os saberes se interagem, acredito eu que um não anula o outro. Também não concordo com a idéia de que este saber tradicional do colono é tudo e nada pode mudar. Não eu acho que aí é ignorância, os tempos são outros e negar o avanço científico é burrice. Eu questiono talvez o método, uma ciência buscando ignorar a outra. Mas a partir do momento que uma valoriza a outra, meu saber tradicional, meu saber de herança paterna se abre para outros conhecimentos e este outro conhecimento esteja disposto a dialogar com meus saberes, eu acho que aí é tranquilamente possível. Até porque hoje alguns admitem, por exemplo, falando da ciência para a produção, para agricultura é fundamental muitos saberes que os agricultores ao longo dos anos adotam, por exemplo, considerar esta questão lunar, muitos hoje já admitem. Uma pessoa, um colono que acreditava que para plantar e para colher bem tal semente tem que plantar em determinada época do ano, da lua, a semente tinha que ser assim assado, de repente chega uma pessoa e diz que não é nada disso, nada disso tem valor, mas a gente vê que tem sentido e a própria ciência tem falado nisso (Entrevistado A).

3.4.2 Relação com a assistência técnica

A assistência técnica oferecida aos assentados é bastante precária e limitada⁴¹. Um dos principais problemas é a presença esporádica do técnico na prestação do serviço comprometendo o desenrolar dos projetos. Segundo entrevistados, o governo disponibiliza somente dois técnicos para cada duzentas famílias. Além disso, os técnicos que acompanharam os trabalhos na cooperativa eram especialistas na área de criação de animais, o que não dava conta de atender às necessidades de acompanhamento da produção diversificada da mesma.

na cooperativa por exemplo nos precisava de um técnico todo dia e toda hora. Aí o cara vem uma vez por mês ou duas vezes por mês. A orientação que ele dá hoje até ele voltar de novo, porque orientação é assim aquela que você dá hoje talvez amanhã você já tenha que repensar aquela orientação. Muitas vezes você chega aqui, estuda a realidade aqui hoje, poderia plantar milho aqui hoje, amanhã você volta, aí por questões climáticas você fez uma análise, você viu a previsão do tempo, ah não pode ser milho, esse ano vai ser assim, nós vai ter que mudar essa meta que tava colocada, aquela ação não pode ser agora. Aí você volta daqui a trinta dias nós já fez o que foi orientado (Entrevistado B).

3.4.3 Conhecimentos escolares⁴²

Para Manacorda (2000), a forma escola não pode ser naturalizada, melhor dizendo, ser considerada a instituição educativa por excelência. Ela não pode ser considerada natural à medida que nasceu e cresceu junto de uma estrutura originária de base, de uma estrutura produtiva da sociedade, e é condicionada, em

⁴¹ Os dados sobre assistência técnica aos assentamentos apresentados pelo Relatório do I Censo da Reforma Agrária revelam que é alta a porcentagem, em muitas regiões do país, dos que não receberam nenhuma assistência técnica governamental (Região Norte: 56%, Região Centro-Oeste: 53,6% e Região Nordeste: 49,5%). No país como um todo a ausência de atendimento foi de 42,90%. Na região Sudeste, cerca de 38,03% dos beneficiários não recebem nenhum tipo de assistência técnica. Dos que recebem 30,38% a consideram boa, 11,67% a consideram precária.

⁴² Neste item não é nossa intenção fazer uma discussão aprofundada sobre a escola e a relação desta com os aparelhos produtivos, mesmo porque, como explicitado na Introdução, a escola não será nosso foco de análise. No entanto, entendendo os “conhecimentos escolares” como um dos aspectos dos “conhecimentos do pensamento” inerentes a força de trabalho, um meio de trabalho, portanto, julgou-se necessário pelo menos apresentar os dados coletados sobre a opinião dos assentados entrevistados acerca destes conhecimentos e de sua relação com o trabalho concreto no campo.

última instância, por suas relações. Além disso, no início, a escola apareceu como um luxo, sem ser uma necessidade primária como o era a produção, levando-a tendencialmente a “(...) *deslocar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas*” (p.4). Se, de um lado, a fábrica moderna é, em si mesma, resultado da produção imediata da vida do homem, sua sociedade imediata, de outro lado, a escola é uma superestrutura arbitrariamente condicionada pelas relações de produção.

A tecnologia transforma imediatamente a fábrica, mas não muda imediatamente a escola (ainda que lhe forneça novos conteúdos e novos instrumentos). Assim enquanto a fábrica de hoje (...) não pode assemelhar-se senão a si mesma e à sociedade de que faz parte, de fato, a nossa estrutura educativa, a nossa escola de hoje, assemelha-se talvez mais à escola do mundo helenístico-romano, ou, no máximo, para não se remontar muito às origens, mas - como é verdadeiro e real! - àquela dos humanistas ou dos jesuítas, e está escassamente articulada à sociedade em que atua (MANACORDA, 2000, p.4).

Ainda segundo o referido autor, não se trata de levantar a bandeira da morte da escola uma vez que a crescente autonomia do processo educativo exige formas de estruturação específicas e adequadas ao momento presente. No entanto, pode ser que esta forma de escola deva perecer, pois ela sobrevive em grande medida por si mesma e em decorrência dos seus objetivos estabelecidos no passado.

Ainda segundo Manacorda (2000), quanto mais a sociedade se torna dinâmica, desenvolvendo os processos produtivos e aumentando o conteúdo científico dos mesmos, mais se coloca como imprescindível o momento educativo e uma estrutura educativa que viabilize a adaptação das novas e futuras gerações a este processo. Neste sentido, aquela instrução tida como um luxo, sem constituir-se uma necessidade primária como o é a produção de coisas úteis, passa a ser indispensável para a produção da vida.

Este parece ser o entendimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, movimento ao qual o assentamento pesquisado é filiado. Caldart (2000), ao relatar a história da educação no interior do movimento, lembra que esta luta começou quase que concomitante à luta pela terra. Embora, no início, estas lutas parecessem meio desconexas, ao longo do tempo, a valorização do estudo e o

direito de ter acesso a ele e à escola passaram a integrar a própria organização de luta pela reforma agrária no MST.

Conforme já apontado anteriormente, a escola no assentamento nasceu concomitante ao processo de ocupação da área. Teve início no ano de 1994 com a alfabetização de jovens e adultos e com a escolarização no primeiro segmento do ensino fundamental. O espaço utilizado era o antigo curral da fazenda, próximo ao local onde estavam acampados. Primeiramente, os professores eram voluntários e em 1995, após um ano de luta e reivindicações junto ao governo do estado e da prefeitura, conseguiram instalar uma escola estadual no assentamento. Entre 1995 e 2000, ela funcionou em um galpão que tinha sido um galinheiro da antiga fazenda. Após as fortes chuvas que ocorreram naquele ano, o galpão desabou e os assentados construíram um cômodo para dar continuidade às aulas. Após muita reivindicação, conquistaram um prédio novo em 2004, onde atualmente funcionam turmas do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

É notório o valor atribuído pelo movimento e pela comunidade à escola, como conquista da luta, como direito que deve ser assegurado e por uma escola diferente vinculada a sua forma de vida.

Todas as áreas nossa de assentamento já tem escola básica e a escola é uma maneira de trabalhar a aprendizagem. A gente trabalha na formação do professor para trabalhar dentro da nossa realidade. (Entrevistado F).

No entanto, os sentidos atribuídos pelos assentados aos conhecimentos produzidos neste espaço e sua relação com o trabalho precisam ser mais bem investigados. Pode-se perceber que para alguns entrevistados, os conhecimentos veiculados na escola, inclusive na escola do assentamento, têm importância para a vida social, mas não têm vínculo direto com o trabalho no campo.

não faz diferença (o que aprendeu na escola). Tanto faz saber ler e escrever ou ser analfabeto que não faz diferença na roça. Agora pra vida faz, pra gente viajar, ter conhecimento. Se eu não saber ler e escrever como é que eu vou viajar, eu não sei que ônibus eu vou pegar, qual ponto eu vou parar. Mas a escola é uma coisa muito boa... (Entrevistado D)

3.4.4 Formas de organização e gestão do trabalho

Ao longo do processo de construção do assentamento, a questão da criação de formas alternativas de produção, dentre elas a cooperativa, foram colocadas pelas lideranças do movimento às famílias acampadas desde o início da ocupação. Começaram produzindo coletivamente, até como forma de garantir a posse da área, mas na medida em que o processo de legitimação do assentamento era encaminhado e o número de famílias que poderiam ficar na área definido, a comunidade decidiu pela constituição de dois grupos: um de produção familiar individual, composto por 42 famílias e outro de produção coletiva, composto por 39 famílias. A unidade de produção coletiva decidiu que terra, trabalho e crédito seriam utilizados coletivamente e, em 1997, formalizaram a cooperativa agropecuária de produção.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - compreende a cooperação agrícola como toda forma de organização coletiva da produção, seja na comercialização, na prestação de serviço e na agroindústria com o objetivo criar condições mais favoráveis de vida nos assentamentos, mas também de formação dos trabalhadores tendo em vista o fortalecimento de suas lutas, a transformação da sociedade e o “controle absoluto dos meios de produção” (MST, 1991, p.146).

Menezes Neto (2003), partindo da análise de documentos sobre o cooperativismo produzidos pelo MST, relata que a proposição do trabalho cooperado nasce de uma preocupação com a produtividade nos assentamentos desde as primeiras ocupações e em meio à luta por crédito público nos anos oitenta. Paralelamente, o MST participou da organização de uma entidade com objetivo de discutir com assentados a importância da cooperação no trabalho agrícola, o Centro de Técnicas Agropecuárias Alternativas (CETAP). Por meio de estudos e contatos com experiências de organização em cooperativas na América Latina, Israel e Espanha, o movimento começa a delinear seus princípios em torno da cooperação. Stédile (1999 apud MENEZES NETO, 2003) afirma que este foi um período importante pois aprenderam que para implementar a cooperação agrícola deveriam considerar tanto

as condições objetivas - nível de acumulação de capital existente, condições naturais, possíveis produtos a serem produzidos - quanto as condições subjetivas da comunidade - consciência política e histórico de participação na luta.

As primeiras cooperativas vinculadas ao movimento surgem em 1989 e 1990 no Rio Grande do Sul e em 1992 é constituída a CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda. À medida que a CONCRAB vai se fortalecendo e que o movimento passa a cobrar mais do Estado um comprometimento com as questões dos trabalhadores, as concepções sobre o cooperativismo no MST vão se clareando.

A luta, que era apenas pela ocupação de terras, contra o latifúndio, adquire uma dimensão política mais ampla. No terreno econômico, o projeto cooperativista definiu-se pela agroindústria, representando uma derrota de setores que defendiam a formação de pequenos grupos de subsistência, pois define-se que o que orienta e organiza a cooperação é o capital e não a terra (item c)⁴³. Este conceito político é fundamental e redireciona as ações do MST, que, desde então, incorpora a luta pelo direito ao crédito e ao financiamento público (MENEZES NETO, 2003, p.83).

Para o Movimento, o cooperativismo se desenvolve em etapas começando pela mais simples, os núcleos de produção (terra, lotes, meios de produção, planejamento são individuais), passando pela Associação (trabalho e terra de uso individual, meios de produção e moradias mistas), pelo Grupo Semi Coletivo (parte da terra e dos meios de produção são coletivos, parte individual; predomina a moradia na agrovila), pelo Grupo Coletivo (terra, meios de produção, planejamento e trabalho coletivos), até chegar a formas mais complexas que são a Cooperativa de Prestação de Serviços (serve para comercializar, prestar assistência técnica, viabilizar serviços com máquinas, organizar e beneficiar a produção, oferecer cursos de capacitação técnica e formação política) e a Cooperativa de Produção Agropecuária (é uma empresa em que terra, trabalho, gestão e produção são coletivas; planejamento é centralizado e os meios de produção estão sob controle da cooperativa; cabe a ela ter um plano de desenvolvimento e liberar quadros para o Movimento). (SISTEMA, 1998 apud MENEZES NETO, 2003, p.87).

⁴³ Item c refere-se às resoluções aprovadas sobre cooperativismo no Seminário Nacional do MST em 1994: "o que determina a possibilidade não é mais o tamanho do lote (terra), e sim a sua localização, modelo tecnológico, volume de capital e mercado. Enfim, o que orienta e organiza a cooperação é o capital e não a terra" (SISTEMA, 1998, p. 33- 34 apud MENEZES NETO, 2003, p. 83).

A história de constituição da cooperativa no assentamento passou por etapas que se aproximam das identificadas pelo MST, particularmente pela de formação do Grupo Coletivo e de criação da Cooperativa de Produção Agropecuária. No ano seguinte ao início da ocupação, um grupo de sessenta famílias aderiu ao trabalho coletivo e fundou uma associação para gerenciar pequenos projetos e organizar a produção no acampamento. Após três anos de experiência no trabalho coletivo, algumas famílias resolveram partir para a produção individual e um grupo de 22 famílias, primeiramente, e 39, definitivamente, deliberaram pela apropriação coletiva da terra e dos créditos e organização do empreendimento coletivo.

A escolha pela produção individual ou coletiva foi sendo feita ao longo do exercício no trabalho coletivo, da realização de cursos, assembléias e seminários, com a participação de dirigentes da CONCRAB inclusive, onde o tema era debatido. O relato da visita feita por dois representantes do assentamento às cooperativas do sul do país também são consideradas fundamentais no delineamento dessa escolha. No entanto, um momento crucial e que permeia o relato de todos os entrevistados quando indagados sobre os motivos da escolha ou não pela cooperativa foi o da realização de uma oficina de formação ocorrida entre os dias primeiro de novembro e dez de dezembro de 1996, conhecida como laboratório. Esta combinava um período de discussão teórica e outro período de trabalho prático sobre os princípios de cooperação do MST, a história do cooperativismo no Brasil e o modo de organizar uma cooperativa de produção agropecuária. No final dos quarenta dias de estudo a cooperativa foi constituída e no final de 1997 foi registrada formalmente.

Cada um aqui tinha que sentar trinta dias meio período pra discutir e debater o associativismo e o cooperativismo. Pra nós chega no entendimento do que era bom pra nós sem precisar alguém olha eu fui pra cooperativa eu não sabia. Esse estudo deu base, garantia pra que as pessoas ia se definindo o que que ela queria. (Entrevistado F)

O método do Laboratório Organizacional adotado para implantação das cooperativas do Movimento é criticado atualmente por ser considerado rígido na sua aplicação e estanque, não considera o processo e o ritmo da comunidade, já que após quarenta dias de reunião tem que sair a cooperativa. (maiores detalhes ver Menezes Neto,

2003, p.81 e 121-122) Esta também é a avaliação de grande parte dos entrevistados. Para eles quarenta dias de formação foram muito pouco para consolidar os valores do cooperativismo. Embora a experiência no trabalho coletivo seja formadora, o espaço para a reflexão sobre o significado do cooperativismo praticamente ficou restrito a este momento do Laboratório.

Para muitos assentados, a reforma intelectual e moral necessária a construção da nova prática produtiva coletiva esbarra o tempo todo na mentalidade individualista que marca o modo de vida do camponês.

Ate porque o processo de coletividade é muito difícil. O camponês por si já é individual, ele já é artesão individual por si, ele já tem essa dificuldade de compreender o todo da coisa, de desenvolver a cooperação. (Entrevistado J)

O camponês às vezes ele é viciado e isso interfere na questão política igual eu to dizendo. As vezes tem camponês que diz assim: ele tá bem ele tá vivendo coisa e tal mas ele tem alguma coisa dentro de si, um vício que ele tem que estar tocando naquela questão que ele diz meu e não nosso. Ele aprendeu a fala o meu. (Entrevistado F)

Para Damasceno (1993), o entendimento que parte dos camponeses tem sobre o trabalho individual (familiar) e o coletivo pode ser considerado como um dos mais polêmicos por escamotear a visão que o camponês tem da propriedade da terra. Citando Martins (1980), ela lembra que essa postura advém das condições objetivas de vida do pequeno produtor marcadas pelo isolamento e controle individual do processo de trabalho⁴⁴, isolamento este rompido somente quando o produto do seu trabalho atinge o mercado. Além disso, Damasceno ressalta que as classes dominantes reforçam esta atitude com o trabalho ideológico em torno da negação da coletivização e da afirmação dos valores individualistas. No assentamento, por exemplo, as famílias que escolheram trabalhar individualmente o fizeram por não conseguirem se adaptar ao trabalho coletivo, por acharem que ele não atendia às necessidades específicas da sua família e, principalmente, por julgarem necessário ter maior autonomia na definição do ritmo e forma de trabalho.

⁴⁴ Vale lembrar que “o pequeno produtor familiar não é o dono do produto do seu trabalho, pois este é apropriado pelo capital, é fácil depreender que a percepção de que a propriedade da terra garante o controle do processo de trabalho por parte do camponês é uma representação da existência do camponês que é necessariamente aparente. Trata-se evidentemente de uma forma ideológica de mascaramento da própria realidade. Esse fato caracteriza uma fragmentação da consciência, a incapacidade de estes apreenderem sua realidade como uma totalidade” (DAMASCENO, 1993, p.66).

Por outro lado, as políticas desenvolvidas pelo Estado tendem a reforçar este comportamento. Os serviços de extensão e assistência técnica são forjados para apoiar trabalhadores individuais. Os créditos também são concedidos aos beneficiários individualmente (DAMASCENO, 1993).

De todo modo, a experiência do trabalho na cooperativa foi considerada um espaço importante na formação dos trabalhadores, ainda que não tenha conseguido romper completamente com a atitude de isolamento e individualismo considerados típicos do modo de pensar do pequeno produtor “tradicional”.

Trabalho coletivo, processo coletivo, as cooperativas foram um processo de formação. Mesmo que elas acabaram, não deu certo pela questão econômica, outros foi por essa questão de conviver porque você tem pessoas mesmo que não deu muito certo essa questão, a escola, a educação dada a cada membro, eu acho que hoje pra cada um voltar a constituir, vai ter mais maturidade para fazer uma coisa mais sólida. (Entrevistado I)

3.4.5 A cooperativa

As regras e normas em torno das quais a cooperativa se organizou foram inspiradas no modelo de uma cooperativa visitada pelos assentados no estado de Santa Catarina. Dois conselhos eram responsáveis pelo encaminhamento das atividades da cooperativa. Um conselho social e político responsável pelas questões relacionadas à saúde, esporte, cultura, lazer, dentre outras e à articulação com o grupo dos individuais, moradores e prefeitura da cidade. Um conselho administrativo cuidava das questões administrativas, como contabilidade, registro das horas trabalhadas, compra e venda de produtos, distribuição dos produtos, etc. que se reunia semanalmente.

O conselho diretor era composto pelos coordenadores de cada setor de produção, presidente e secretário. A cooperativa possuía cinco setores de produção: lavoura (milho, feijão, arroz); horta (hortaliças em geral); subsistência (mandioca, farinha,

urucum, frutíferas, abóbora, corante); cultura permanente (cana, banana, coco, reflorestamento, cachaça); criação (pecuária leiteira e de corte, frango para abate e postura, suínos, apicultura).

As atividades de cada setor eram planejadas coletivamente por seus membros, desde a quantidade de produção até a forma como seria produzido. Este planejamento era exposto e votado em assembléia geral. Cada setor tinha autonomia para desenvolver o planejado e referendado em assembléia.

O planejamento era feito assim: cada setor pegava seus membros, faz uma pré discussão com eles, levantava sugestão e trabalhava um pouco o planejamento a curto prazo, a médio prazo e levantava aquilo que era necessário planejar, planejava o volume, a quantidade a ser plantada, como é que ia fazer, depois ele apresentava em uma plenária, todos esses setores faziam esse trabalho, depois apresentava uma plenária o planejamento, que era o pré, né, não podia ser o planejamento enquanto não fosse apoiado por toda assembléia, cada setor vinha com suas demandas, com suas sugestões, não era uma proposta ainda, era uma sugestão, e depois essa sugestão era enxugada ou questionada até chegar o ponto e dizer que, o setor tal propôs plantar quinze hectares de milho, aí chegava na plenária, os outros setor também tinham o direito de opinar naquele planejamento e poderia alterar ou tirar ou acrescentar ou questionar alguma coisa. A partir daí quando estavam as coisas claras a gente votava naquele planejamento, aí era cumprido por todos. (Entrevistado J)

Cada setor tinha autonomia para planejar e executar as tarefas, todos os membros do setor executavam e sabiam executar todas as atividades e cabia ao coordenador do setor controlar o trabalho e fazer os registros das horas trabalhadas. Nos momentos em que havia uma demanda maior de mão de obra em determinado setor, trabalhadores dos outros setores eram deslocados para desenvolver as atividades necessárias.

Cada setor tinha a sua organização própria pra administrar seu setor. Cada setor tinha coordenador que tinha a função de controlar a mão de obra, planejar junto com seus companheiros a produção daquele setor. Isso funcionou por muito tempo. (Entrevistado J)

O quadro a seguir detalha as atividades realizadas por cada setor de produção da cooperativa. Algumas atividades são feitas cotidianamente, outras obedecem ao calendário sazonal (por exemplo, o plantio do milho e feijão acontece no mês de

março, a colheita do feijão em maio e do milho em junho; o plantio do arroz em outubro e novembro, a colheita em janeiro e fevereiro).

QUADRO 1
Principais atividades realizadas pelos setores de produção da cooperativa

SETOR	Lavoura	Horta	Subsistência	Cultura Permanente	Criação
ATIVIDADE	Preparo do solo; plantio; capina, colheita, quebra do milho	Preparo de canteiro; plantio; colheita; controle de pragas	Preparo do solo; preparo de mudas; plantio; capina; cuidar do pomar; fabricação da farinha	Corte de cana, roçar área de cana colhida; plantio; fabricação de cachaça; manutenção do alambique; preparo de mudas de banana e coco, plantio, cuidados; reflorestamento	Limpeza de cerca; combater erva; plantio de capim; fazer ração para gado, frango e alimentá-los; bater pasto; ordenha; lida com gado; abate dos frangos; cuidar do aviário; acompanhamento semanal do desenvolvimento das abelhas; manejo das abelhas; alimentação dos peixes; manutenção dos tanques

FONTE: Entrevistas; FREITAS (2004).

Em relação à escolha do setor onde cada um seria alocado, levava-se em conta o interesse individual, a experiência na área e o saber fazer. Entre os entrevistados, parece que a escolha foi feita através do diálogo e convencimento sobre o que seria mais adequado para o conjunto dos integrantes.

eu escolhi, às vezes a gente abria a discussão e as pessoas gostariam de trabalhar no setor tal, por exemplo, eu gosto de mexer com gado então automaticamente eu iria pra o setor de criação ... (Entrevistado E)

eu escolhi nadinha. A gente reúne, a gente sempre reúne. Então tem um serviço lá, às vezes você nem quer ir, mas se põe em votação, o pessoal diz você tem que ir. Mas se você disser eu não vou porque não agüento esse serviço, tudo bem, se você não sabe fazer você não vai. Agora se você fala eu tou indo porque vocês estão mandando, muitas vezes eu brinquei com isso, ah eu to indo porque sou subordinada, daí a pouquinho eu tava querendo. (Entrevistado H)

Apesar dos membros de cada setor desempenhar todas as tarefas relativas àquele setor, em determinados períodos, seja em função da demanda do mercado, seja em

função do momento da produção ou da especificidade da atividade, havia uma subdivisão das tarefas entre os membros. Assim, no setor de criação, por exemplo, havia um grupo especializado no cuidado com o gado e outro no trato das aves.

A especialização em determinadas áreas mostrou-se ineficiente. A produção de grãos não foi suficiente para garantir as necessidades de subsistência do grupo. Na horticultura existiam somente duas ou três pessoas responsáveis pelo trabalho e o resultado também era insatisfatório. Diante disso, a cooperativa criou glebas destinadas à produção para a subsistência das famílias na área da horta o que trouxe um aumento significativo na produção, conforme relato abaixo.

Anteriormente, esta área era a área de produção toda coletiva de hortaliça. Chegamos a seguinte conclusão. Nós sempre tínhamos duas, três pessoas que cuidavam da horta todo tempo, todo período. Não dava conta e a produção era bastante insuficiente. Aí nós botamos todo sócio para produzir, dividimos em pequenas glebas e cada sócio produziu. Nosso deus, nós aumentamos 20 vezes mais a produção. Como nós temos o convênio com a CONAB, uma vez o caminhão vem aqui e escoar tudo. Este ano já saiu mais de dez mil reais só deste pedacinho de terra. A gente só se deu conta disso de um ano para cá. Sem este convênio nós não teríamos como escoar esta produção. (Entrevistado B)

A remuneração do trabalho era calculada de acordo com o número de horas trabalhadas. Cada sócio homem precisava trabalhar oito horas diárias. As mulheres e jovens podiam optar por uma jornada de oito ou quatro horas diárias em função das necessidades dos afazeres domésticos, cuidados com os filhos ou de estudo. Os membros das famílias que não eram sócios da cooperativa podiam oferecer horas de trabalho e serem remunerados por elas. Após o balanço da receita ao final do mês, os ganhos eram divididos proporcionalmente às horas trabalhadas. Cada sócio também podia fazer retiradas diárias ou semanais dos bens produzidos obedecendo à proporção de horas trabalhadas. Caso houvesse algum problema de saúde na família ou algum curso ou evento político considerado importante o cooperado podia ser liberado mantendo sua remuneração.

Um dos problemas apontados pelos entrevistados no que diz respeito às formas de remuneração era a norma que regia a falta ao trabalho. Se um cooperado faltasse um dia de trabalho, eram descontados dois dias na sua remuneração. Isso gerou bastante insatisfação entre os cooperados e é apontado como um dos motivos que

levou ao fim da cooperativa.

A cooperativa tem seus princípios bastante rígidos. A pessoa tem que estar prestando trabalho todos os dias para a cooperativa. Se ele falta além daquilo que está no regimento, ele tem que pagar como se fosse uma penalidade, pagar em dobra aquilo que ele faltou. Um sistema muito rígido. Com o tempo todos os problemas que tivemos desgastou (Entrevistado I)

Em relação às formas de organização e gestão da produção no assentamento atualmente, o grupo coletivo decidiu por fim à cooperativa. Após a saída das quatorze famílias, os cooperados restantes não conseguiram sustentar a produção nos mesmos moldes. Aguardam o processo de divisão dos bens, mas esperam manter a produção de farinha, leite e cachaça coletiva. A idéia é que cada família decida sobre o que quer produzir e como quer produzir em seu lote individualmente. Se houver cooperação neste momento ela será informal. O beneficiamento do produto deve ser coletivo. Espera-se que a comercialização também seja cooperada.

A gente espera centrar a nova fase de cooperação que queremos construir aqui na farinheira e na produção de cachaça. Com o fim da cooperativa, a gente espera, a gente não quer que a experiência da cooperação seja extinta. Nós queremos desburocratizar um pouco mais o processo. Acabar com esta cooperativa que tem em seus princípios uma rigidez muito grande e vamos voltar aonde começamos, que é uma associação, um processo um pouco mais light, o pessoal tem um pouco mais liberdade pra fazer o que quer da vida, porém agarrado numa base também cooperada, no caso aqui a fábrica de farinha, a fábrica de cachaça, e a produção de leite que nós estamos tendo um pouco mais de dificuldade de visualizar isto. No alambique e aqui na farinheira já está mais claro como será este processo; vai ser produção de matéria-prima individualizada - individualizada aí entre aspas. Cada um tem seu lote, mas deve haver parcerias mais localizadas entre grupos menores. E aqui terá a fábrica coletiva, a comercialização muito provável coletiva. (...) nós temos uma picape reformando e esta nós não vamos abrir mão para garantir o transporte da cachaça. Está muito no início esta idéia da reestruturação, de como é que vai se dar. O horizonte não está muito claro. O que está certo é que queremos de fato fazer esta transição. Não sei se é um passo atrás para dar outros passos adiante... (Entrevistado A)

3.4.6 Produto do trabalho

Foi visto que na análise de Marx sobre o trabalho e processo de trabalho o produto é o resultado deste, “o *produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho*” (MARX, 2010, p.80). Mais do que isso, os produtos existentes não são somente o resultado de um trabalho passado, mas também condições de existência do processo de trabalho. Porém, só se tornam meios de produção efetivos se, por meio do trabalho vivo, tornam-se valores de uso do processo.

Além disso, “O *produto é, sim, somente o resumo (resumê) da atividade, da produção*” (MARX, 2010, p.82). Na realidade agrária isso se faz tão mais presente que um produto como o milho, por exemplo, pode ser oriundo de uma produção altamente mecanizada, desenvolvida em terras férteis, ou pode vir da agricultura de subsistência, praticada em terras de baixa fertilidade. Embora sejam substancialmente iguais, são produtos diferentes, resultado de processos diversos.

Os assentados avaliam que o produto gerado pelo trabalho na cooperativa é bastante significativo tanto no seu aspecto objetivo, quanto no aspecto subjetivo. Neste último, destacam-se o fortalecimento da consciência de classe, o aprendizado no trabalho coletivo e na tomada de decisões, a participação política na cidade e nas outras esferas.

Dentre os resultados alcançados por meio da participação política do assentamento na cidade, destaca-se a criação da secretaria de agricultura no município que impulsionou algumas políticas em prol do assentamento como a contratação da EMATER, criação de uma feira da agricultura, articulação com CONAB, compra de caminhão para dar assistência na comercialização dos produtos que é um dos gargalos da produção; participação nas políticas de desenvolvimento do território, ações voltadas para agricultura, particularmente a produção de grãos. O secretário municipal de agricultura é um assentado, filiado ao PT.

No que se refere aos aspectos objetivos, também são visíveis os ganhos alcançados com o investimento coletivo. Estes vão desde a melhoria das condições de vida das famílias (casa própria, água, luz, saúde, educação) até o patrimônio construído (galpões, fábrica de farinha, alambique, gado, currais, caminhão, trator, etc.). Se comparado à situação de miséria da qual vieram, o salto é considerável. É claro que ainda está aquém do esperado e desejado, mas os assentados entrevistados reconhecem o avanço nas condições de vida.

não estamos ricos não, não está nenhum mar de rosas, mas comparando eu com o fazendeiro lá e hoje nós aqui, avançou bastante mesmo. Lá no fazendeiro eu não tinha uma casa. Hoje esta casa é minha e ninguém vai tomar ela de mim(...) hoje eu tenho minha terra, moro em cima da minha terra, tenho minha casa que eu construí, então tem esse avanço (Entrevistado H)

Não conseguimos alcançar o nível de vida que desejávamos, mas, ao mesmo tempo também temos o prazer em dizer que o simples fato de hoje, não termos que prestar obediência ao patrão, já termos esta liberdade, já é um grande passo. Outra questão fundamental também é poder ter acesso a escola.(Entrevistado F)

Segundo entrevistados, uma pesquisa feita pela Universidade Federal de Viçosa sobre o nível de renda das famílias da cooperativa concluiu que apesar de receberem em espécie um valor bastante baixo, se levassem em conta as retiradas em produtos, o valor final recebido chegava a dois salários mínimos. Outra comparação realizada pelos assentados é o resultado alcançado pelos produtores individuais e o alcançado na cooperativa. Ainda que o padrão de vida, das moradias, de acesso a bens seja parecido, do ponto de vista do patrimônio, as famílias do grupo coletivo estão em condições bem mais favorecidas (quando se leva em conta o patrimônio acumulado em máquinas, equipamentos, cabeças de gado, etc.).

Se os resultados alcançados com a cooperação são melhores se comparado aos individuais, porque a cooperativa acabou? Dentre os motivos apontados, destacam-se a rigidez das normas do trabalho na cooperativa, particularmente a questão do desconto das horas paradas, os problemas com as perdas das lavouras por causa do clima que comprometeu investimentos produtivos e a subsistência das famílias. O projeto do aviário, por exemplo, não resistiu à crise da gripe aviária e ao alto custo do milho (como perderam a lavoura com a seca, não conseguiram comprar este

insumo no mercado).

A gente só saiu da cooperativa porque não estava dando retorno mesmo. O que você fazia, não tinha retorno. (...) Não tava dando pra ninguém sobreviver. Porque todo mundo que trabalhava na cooperativa tinha que ter a feira dele todo mês. Só na cooperativa não, em qualquer lugar. Tem que ter a despesa todo mês. E isso não tava chegando neste ponto. Às vezes tinha gente que trabalhava e precisava sair pra trabalhar fora pra poder sobreviver dentro de casa. (...) Como é que eu vou trabalhar numa empresa, mas que eu tenho que sair uma semana, trabalhar fora, pra comprar a despesa pros meus filhos. (Entrevistado G)

Desse modo, o baixo rendimento econômico e as dificuldades relacionadas a subsistência das famílias da cooperativa parecem ter sido um grande empecilho na continuidade do desenvolvimento da experiência do trabalho na cooperativa.

3.4.7 Trabalhadores

Elemento essencial no processo de trabalho, os trabalhadores do assentamento são, em sua maioria, provenientes dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Em geral, têm origem rural, trabalhavam como diaristas nas atividades agropecuárias ou eram meeiros e parceiros nas terras dos fazendeiros. Alguns, que tinham a posse da terra, viviam na pequena propriedade dos pais e a usavam basicamente como local de moradia e subsistência.

quem conheceu a origem destas famílias antes de vir para ocupação e ver hoje a realidade que nós vivemos: uma revolução. Incrível gente olha. (...) todas as famílias que estão aqui moravam no campo mesmo, na terra, nas fazendas e a situação era bastante difícil naquele regime de parceria, de meia. A vida muito sofrida e hoje, o nível que nós temos aqui de conseguir ter liberdade, ter terra, produzir, enfim é uma outra realidade. (...) Nós éramos arrendatários que chama, meu pai trabalhava a meia e eu trabalhava pagando renda, 25% da produção. Tinha que fazer toda produção por minha conta, lavrar a terra, semente e tal e 25% da produção era destinada ao proprietário. Aquilo que seria de lucro, de renda para a gente, logo você dá para o patrão. Na verdade, 75% basicamente é custo. O que seria a sobra você dá para o patrão. (Entrevistado A)

Participaram das primeiras lutas do MST em Minas Gerais e da primeira ocupação do estado. Em geral, vieram de organizações de trabalhadores rurais ligadas às

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e sindicatos de trabalhadores rurais.

Quem são estes trabalhadores, como se organizaram no processo de construção do assentamento, o que esperam dele, da cidade, do movimento, quais os sentidos atribuídos ao trabalho são problemas que serão tratados no capítulo IV.

CAPÍTULO IV

4 TRABALHO E A REFORMA MORAL E INTELLECTUAL: A PRODUÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO ASSENTAMENTO

Um ser humano reconstrói-se na medida em que acredita que dentro de si há material importante para colocar e tapar os vazios que o tempo de dominação provocou. Não é fácil ser livre quando ainda não aprendemos pronunciar a palavra liberdade (BOGO, 2000, p. 34)

A epígrafe acima, escrita por um dos intelectuais orgânicos do MST, exemplifica bem o desafio colocado neste capítulo, a saber, o de identificar as formas de produção da consciência ao longo do processo de luta e constituição do assentamento pesquisado. Se no capítulo três privilegiamos a análise da produção da vida material, neste, o foco estará na produção da concepção de mundo necessária as novas formas de trabalhar, pois, estas últimas “*são indissolúveis de um determinado modo de viver, pensar e sentir a vida*” (GRAMSCI, 1980, p.396).

Esta visão de mundo não é única, mas resultado de várias concepções que se interpenetram e se chocam no longo processo de construção do assentamento. Não é pretensão aqui fazer uma investigação aprofundada sobre o assunto, mas refletir sobre alguns elementos que a pesquisa de campo revelou como sendo orientadores da forma de viver e pensar a vida no assentamento. Vale salientar a força de algumas concepções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – na orientação desta concepção.

Fernandes (2004) faz uma ponderação interessante sobre o sentido dado pelo movimento ao que é produzido nos assentamentos de reforma agrária. Ao visitar os vários estandes dos assentamentos do país em uma das edições do Fórum Social Mundial em Porto Alegre, observou que geralmente eram expostas mercadorias dos mais diferentes tipos, industrializadas ou in natura. Nos estandes vinculados ao

MST, além destes produtos, podia-se ter acesso a livros, revistas, jornais, etc. não só do movimento como também de temas relacionados à construção da consciência dos trabalhadores. Pode-se dizer, portanto, que o movimento não se preocupa apenas com a dimensão da sobrevivência e da manutenção das condições materiais de vida nos assentamentos, mas também com a produção da consciência de classe.

Foi visto no capítulo dois que o processo de modernização e industrialização do campo brasileiro levou a um predomínio do urbano sobre o rural fazendo com que muitos analistas e formuladores de políticas públicas defendessem a desnecessidade da reforma agrária. Esta teria sido superada pela eficiência com a qual o agronegócio produzia o que levaria a extinção ou redução do campesinato. As questões colocadas no momento em que o tema da reforma agrária surgiu, tais como a criação de um mercado interno forte, a produção de alimentos, dentre outras, foram superadas pela modernização no campo. O processo de reforma agrária não teria mais sentido, pois como política social, os custos dela são muito altos se comparados a outros programas assistenciais⁴⁵ (MENEZES NETO; BRANDÃO, 2009).

No entanto, o MST, com sua forte capacidade de mobilização e articulação política, mostrou que esta tese não encontrava respaldo, que a agricultura camponesa seguia existindo e resistindo. Em um contexto de aprofundamento das relações capitalistas no campo e das reformas neoliberais, sobretudo a partir dos anos noventa, o movimento trouxe para o centro da discussão política não somente a luta pelo direito à terra e ao trabalho do camponês, mas também a luta por outros direitos como a educação (MENEZES NETO; BRANDÃO, 2009).

O Encontro Nacional dos Sem Terra realizado em Cascavel, no Paraná, em janeiro de 1984, foi um marco no avanço da luta por terras e na fundação do MST. Deste

⁴⁵ A luta política pela reforma agrária, desenvolvida de forma aguerrida pelo MST, apresenta resultados concretos óbvios. O governo, encurralado, cede às pressões, e incrementa os assentamentos, por meio das desapropriações das terras invadidas. Novas famílias recebem seus lotes. Individualmente, sua vida apresenta uma melhora considerável. (...) tudo estaria correto se não custasse dinheiro, despendendo orçamento público. Como política social, para enfrentar o desemprego e a marginalidade, essas iniciativas parecem válidas, mas extremamente onerosas. Certamente a instituição do seguro-desemprego no campo sairia mais barato, além de mais simples. É só fazer as contas: ao custo de R\$ 30 mil por família, cada assentamento representa um salário mínimo por mês durante 20 anos. (GRAZIANO NETO, 1998, p.168)

encontro, os participantes saíram com a tarefa de organizar o movimento nacionalmente. Dentre os objetivos definidos estão a luta pela terra, pela reforma agrária, por um novo modelo de produção agrícola e por transformações estruturais na sociedade brasileira. Os anos oitenta foram um momento em que o movimento se estruturou, definiu suas formas de organização e luta, criou seus símbolos. Elegeu a ocupação de terras como instrumento fundamental e legítimo da luta pela democratização da estrutura fundiária, muito bem expresso no lema “*Ocupação é a única solução*”.

Ao identificar-se como herdeiro das histórias das lutas dos camponeses no Brasil, o MST soube transformar a reforma agrária em uma das grandes lutas políticas nacionais. Conforme Fernandes (1998, 2004), desde a sua origem o movimento tem se “territorializado” por toda a nação por meio da ocupação de terras. Embora esta não seja uma forma nova de luta do campesinato brasileiro, houve uma intensificação dela com o aumento do número de famílias sem terra e de ocupações de terra a partir dos anos oitenta⁴⁶.

Medeiros (2009) afirma que as lutas pela terra trouxeram efeitos relevantes à medida que desencadearam ações por parte dos governos com o assentamento de cerca de um milhão de famílias nos últimos vinte e cinco anos. No entanto, estes assentamentos são marcados por uma série de limitações envolvendo dificuldades legais, de acesso, infra-estrutura básica, investimentos, assistência técnica, degradação ambiental, dentre outros, conforme já tratado no capítulo III.⁴⁷

Segundo Caldart (2000), o processo de formação dos sem terra do MST precisa ser

⁴⁶ Segundo Oliveira (2010), esta forma de luta vem ser arrefecendo nos últimos anos como demonstram a queda no número de ocupações. “*depois de ter batido o recorde em 2004, com mais de 76 mil famílias, ficaram em 2006 em 46 mil famílias mobilizadas, em 2007 foram 37 mil, em 2008 pouco mais de 25 mil, em 2009 um pouco mais de 27 mil famílias, e, em 2010 apenas 16,8 mil famílias. Igualmente, o número de famílias novas que foram para os novos acampamentos também despencou: em 2003, eram 59 mil, enquanto que em 2006, foram apenas pouco mais de 10 mil, em 2008, 2009 e 2010 foram respectivamente apenas 2.755 famílias, 3.869 famílias, e, 3.579 famílias novas acampadas*” (p.56). Uma das possíveis explicações para esta queda pode ser encontrada na mudança ocorrida no MST desde o seu quinto congresso nacional quando passou a privilegiar as ações mais gerais voltadas para a luta contra o capital, considerada mais importante que a luta pela terra.

⁴⁷ Segundo dados publicados pelo MST em 2009, o movimento realizou desde o seu nascimento cerca de 2,5 mil ocupações de latifúndios. Cerca de 350 mil famílias que participaram destas ocupações foram assentadas, compreendendo uma área de 7,5 milhões de hectares. Em 2009, havia cerca de 900 acampamentos com 150 mil famílias vinculadas ao movimento no Brasil.

visto a partir de dois aspectos que se complementam e se articulam: o primeiro refere-se a própria história de lutas e ocupações do movimento que compuseram a trajetória dos trabalhadores desde as ocupações de terra no sul do Brasil, os primeiros acampamentos, a criação do MST até chegar a configuração dos Sem Terra que marcham juntos com outros movimentos para construção de um projeto para o Brasil. A autora identifica três grandes momentos que marcaram o caminho percorrido, a saber

O primeiro momento é o da articulação e organização da luta pela terra para construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é o do processo de constituição do MST como uma organização social dentro do movimento de massas; e o terceiro momento, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. (...) Os Sem Terra são ao mesmo tempo os cultivadores e os frutos desta trajetória, e sua identidade se completa em cada um destes momentos (p. 65).

Ainda conforme Caldart (2000) há um entendimento comum entre analistas de que o grande mérito do MST tem sido o de ser capaz de generalizar uma bandeira de luta ligada a interesses específicos de determinado grupo social e transformá-la em uma bandeira com espectro mais amplo e abrangente da sociedade. Ao mesmo tempo em que pautou a luta pela reforma agrária como uma luta de todos, incorporou outras lutas do povo brasileiro como suas. Neste sentido, vem buscando transformar o sem terra em “lutador do povo”, conforme se autodenominam correntemente seus militantes.

O segundo aspecto característico da formação dos Sem Terra refere-se à experiência humana acumulada no processo de participação do MST ao longo da sua trajetória. A dinâmica de organização do movimento possibilita a constituição de vivências que têm uma profunda ação educativa ou formadora na construção da identidade Sem Terra. Caldart (2000) salienta cinco vivências sócio-culturais fundamentais na formação dos Sem Terra: a ocupação de terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser MST, a ocupação da escola.

Para Vendramini (2000), a originalidade do MST pode ser percebida nas seguintes características que formam o seu “jeito de ser”: constitui-se não somente em um movimento de protesto, mas também em uma organização social e política de

massas estruturada nacionalmente com alto grau de articulação interna e homogeneidade nas formas de luta; sua forma de atuação baseia-se na combatividade permanente que não se esgota com a conquista da terra, mas continua através das mobilizações e engajamento dos assentados na luta do movimento; é um espaço de socialização e formação política onde os trabalhadores aprendem a se organizar, participar, negociar, lutar, criam uma identidade social, adquirem consciência dos seus interesses e lutam por um projeto coletivo para além do seu projeto pessoal; sua dinâmica de organização e mobilização permite a formação política e técnica, que mobiliza tanto os conhecimentos e capacidades de mudanças estruturais quanto os que auxiliam a capacidade de produção; sua radicalidade reside na proposta de transformação da ordem existente. Todas as suas instâncias de decisão, organização (núcleos de base, coordenação executiva nacional, setores de organização, encontros e congressos nacionais, etc) e de mobilização (reunião, passeatas, marchas, etc.) são consideradas momentos de formação e politização.

As questões que se colocam neste momento é entender como aconteceu o processo de formação dos Sem Terra no assentamento pesquisado. Quais os impasses enfrentados nesta construção, particularmente na questão do trabalho coletivo. Qual o papel da formação política na construção das escolhas, projetos e existência das famílias no assentamento.

4.1 – A reforma moral e intelectual no assentamento

Bogo (2000) afirma que uma das tarefas imediatas dos homens e mulheres do MST é a de promover a consciência nos vários aspectos da vida humana. Educação, religião, trabalho, mecanização, preservação da natureza, agrovila, agroindústria, mística, enfim, tudo aquilo que faz parte da vida no assentamento precisa se repetir e manifestar de forma consciente com o propósito de aperfeiçoar a construção da existência social nas áreas de reforma agrária.

Na realização da reforma moral e intelectual, uma das tarefas que se coloca para as classes subalternas é a da crítica a ideologia burguesa e ao senso comum que mantém sua consciência aprisionada à ideologia dominante. Para Bogo (2000), o Movimento vem procurando realizar esta crítica, buscando suplantar os preconceitos e crenças que por muito tempo “tingiram as consciências” e “obscureceram o espírito crítico” impedindo a unidade dos subalternos em torno dos seus interesses classistas. É o que ele chama de “cultura consciente”, os passos seguidos pelos sem-terra no seu esforço coletivo de imprimir outro rumo a sua história, fazer valer seus interesses, produzir a existência sob novas circunstâncias.

Na verdade todo momento você esta discutindo é formação, é consciência. Porque se não fosse o movimento sem terra eu tava hoje aonde. La no meu cantinho, na minha comunidade ou tava na cidade. Isso você trabalha talvez a consciência. (Entrevistado C)

Esta crítica não acontece somente no plano das idéias, mas praticamente, na ação, na “realização” da filosofia. É também o que afirma Caldart (2000, p.106):

A formação do sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos, mas fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta social, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social destes trabalhadores e destas trabalhadoras da terra, exatamente porque isto exige a elaboração de novas sínteses culturais.

As famílias sem terra ao conquistarem a terra e serem assentadas produzem não somente mercadorias, mas criam e recriam sua existência. No contexto mais amplo

da luta pela terra, elas criam também novos assentamentos, participam de ocupações, marchas, ajudam no fortalecimento da consciência revolucionária. O movimento entende que a conquista da terra e a constituição do assentamento são somente um passo, uma vitória singular para acumular forças para o projeto popular revolucionário.

4.1.1 – Formação do Sem Terra no Assentamento Primeiro de Junho

Gramsci (1980) afirma que na análise de um determinado momento histórico deve-se levar em conta a correlação de forças na sociedade para avaliar se já existem as condições necessárias para a construção de uma nova hegemonia. Ele distingue alguns momentos constituintes da luta de classes, sendo que num primeiro instante os agrupamentos, as classes existem objetivamente de acordo com o nível de desenvolvimento da economia. Neste a classe ainda não se coloca politicamente, mas já estão presentes as condições necessárias e suficientes para a transformação.

No Brasil, sob o comando da ditadura militar, a modernização da agricultura sem transformações fundiárias levou a expropriação de grande número de trabalhadores do campo e, conseqüentemente, ao já mencionado êxodo rural. Em um contexto de forte repressão às organizações existentes ou emergentes, terras públicas foram transferidas para grandes grupos econômicos, tendo sido algumas usadas para produzir e outras ficaram como reserva de valor. Ao longo dos anos setenta, diante da falta de alternativas e alimentado pelo sindicalismo rural e pelo trabalho pastoral junto as comunidades rurais, um contingente populacional disposto a lutar pela terra voltou a se formar. Primeiro algumas ocupações espontâneas ocorreram, depois, à medida que se avolumavam iam dando novos rumos ao conflito agrário e criando a base social que permitiu o surgimento do MST.

Dadas as condições objetivas, um segundo momento, na visão de Gramsci, se instaura, momento este em que se pode avaliar o patamar de consciência e identidade alcançada pelos grupos sociais. Ele pode ser distinguido em três níveis:

primeiro, no nível econômico-corporativo, em que o grupo profissional se identifica, mas ainda não se organiza enquanto classe. Segundo, no nível de consciência de classe em que existe solidariedade em torno dos interesses do grupo social mais amplo, porém, ainda na dimensão econômica. Na terceira fase, a classe ultrapassa o terreno corporativo e se constitui em Estado.

(..). é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente transformam-se em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral (GRAMSCI, 1980, p.50).

Pode-se dizer que a leitura feita por Caldart (2000) sobre os momentos históricos através dos quais o MST foi se construindo segue esta análise de Gramsci. A partir da existência da base social do movimento, esta se articula em torno dos seus interesses econômico-corporativos (uma chão para sobreviver), forma uma organização de luta por estes interesses até alcançar o momento superior, ético-político, da participação na luta por transformações mais profundas. O assentamento pesquisado também parece ter vivenciado estas etapas de formação da consciência. A fala de um dos entrevistados reproduzida abaixo expressa bem esta construção da consciência. Primeiro, diante da condição objetiva descobriu que a alternativa era lutar pela mudança. Esta última começou com a conquista da terra, mas este resultado não era o suficiente. Depois de conquistada, era preciso ampliar a luta pela terra, organizar o movimento, fortalecer um projeto diferente para o país.

quem vive da terra, quem nasceu na terra, quem nasceu no campo, meus pais eram agricultores, meus avós também, porém vendo aquela situação a gente trabalhava a vida toda, meus pais meus avós, trabalhavam a vida toda, no entanto, uma coisa que é muito minha, mas que faz parte da nossa história é que quando meu pai morreu até as tábuas do caixão a gente ficou devendo e assim eu fiquei imaginando como é que uma pessoa que trabalha todos os dias da vida e quando ele morre não tem direito a nem um caixão. Naquela época não comprava caixão, mandava fabricar, nós ficamos devendo até a madeira do caixão. Ai como eu já tinha uma visão de luta pela terra, já tinha ingressado no movimento sindical, no movimento da pastoral da juventude, ai eu descobri que não tinha outra saída senão lutar. Senão, se a gente não lutasse não conseguia sair do lugar. A gente ia continua como os pais da gente, sem terra, trabalhando a vida toda pros outros, tudo que fazia teria que partir a metade com os outros e eu decidi não seguir o mesmo ritmo da minha família. Quando eu conheci o movimento eu já tinha na cabeça que aquilo era o movimento que a gente

precisava. Eu tomei essa decisão nas primeiras reuniões que eu fui. Eu tava convencido de que era possível a gente construir algo novo. E a gente tinha algumas pessoas que era sindicalista e que contava história do movimento sem terra no sul do país e que as pessoas ocupava a terra e que acabava avançando no processo e que se a gente não fizesse também esse processo da ocupação, provavelmente a gente não ia avançar na reforma agrária. E a gente sonhava com a reforma agrária. Ai eu me convenci que tinha que entrar na luta. (...) Deu certo, mas não acaba aqui. A gente ajudou a organizar a luta aqui na região, no estado. (...) hoje eu sonho com um outro Brasil, estou convencido de que só podemos viver com mais liberdade em um país diferente... (Entrevistado J)

A fala acima aponta ainda para um elemento importante que contribuiu para que o contexto de miséria provocasse uma reação nos sem terra, a ação dos setores progressistas da Igreja, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Conforme Fernandes (1999), as CEBs eram um dos poucos lugares onde os trabalhadores podiam se encontrar e organizar a luta pelos seus direitos. A criação da CPT em 1975 ajudou na articulação dos movimentos camponeses que se insurgiram contra o regime militar. A grande maioria das famílias do assentamento ingressou na luta pela reforma agrária por intermédio da Igreja e sob influência da Teologia da Libertação. “*A gente ia pra Igreja, escutava aquelas coisas, de que nós era pobre, tinha que organizar*” (Entrevistado J). Todos os entrevistados nesta pesquisa, antes de fazerem parte do Movimento, passaram pelas CEBs e/ou sindicatos de trabalhadores rurais.

A ocupação de terras é uma das vivências socioculturais mais ricas e complexas na construção do “modo de ser” dos sem terra, pois projetam mudanças lentas e profundas no posicionamento das pessoas diante da realidade e do mundo. Ela prepara o terreno para o desenvolvimento do aprendizado das outras experiências que marcam a ação do movimento à medida que provoca uma ruptura de padrões sociais e culturais dominantes. Ela pode ser tida como a “essência” do MST, pois nela tem o início da organização das famílias e nela está inserida a “matriz organizativa” e, conseqüentemente, educativa do MST (CALDART, 2000, p. 109).

Caldart (2000, p. 110-112) aponta três dimensões educativas construídas no processo de ocupação: a *formação para a contestação social ou para a rebeldia organizada*, quando os sem terra aprendem a desobedecer, a se rebelar contra um destino contrário aos seus próprios interesses; a *formação para a consciência*,

quando a partir da vivência do enfrentamento o sem terra constata a oposição entre classes; por último, o *reencontro com a vida*, com as raízes que lhe foram arrancadas pelo processo de exploração.

Sobre esta última dimensão educativa, Bogo (2000) afirma que *“a reforma agrária é por excelência a possibilidade de religamento das raízes cortadas por diversos fatores do passado, por ser um resgate coletivo e comunitário delas”*. À medida que desemprego e miséria cresciam decorrentes da modernização conservadora no campo, grupos de pessoas tornavam-se mais dispostas a integrar os acampamentos. Mesmo trabalhadores que viveram por um período nas cidades, se inseriram na luta, mostrando que a reforma agrária pode ser vista como a negação do desenraizamento e pauperização provocados pela transformação na agricultura.

Conforme já descrito no capítulo III, a quase totalidade das famílias assentadas vieram do meio rural, somente três famílias vieram de núcleos urbanos, da periferia de uma cidade próxima. Fizeram parte da primeira ocupação do movimento no estado de Minas Gerais. Nesta época, o movimento priorizava a organização das pessoas que moravam nas fazendas. Segundo Fernandes (2004), desde a fundação do MST, o perfil das famílias participantes das ocupações de terra vem se modificando. Se nos anos oitenta, prevalecia a participação de famílias de origem rural, nos anos noventa, com a intensificação da mecanização na agricultura e com o desemprego estrutural aumentou o número de famílias de trabalhadores de origem urbana nas regiões sul, sudeste e nordeste.

Em relação ao processo de ocupação da fazenda Califórnia, lugar que deu origem ao assentamento, as percepções são diferenciadas acerca deste momento. Para alguns entrevistados, foi uma ocupação “tranqüila” porque não houve despejo. Contaram com o apoio da Igreja e lideranças políticas da região. Para outros, não foi visto como processo tranqüilo, houve batalha judicial, a sensação de medo e insegurança era grande, pois estavam cercados por fazendeiros que pressionavam pela saída, o descontentamento de algumas pessoas da cidade, a presença da polícia militar.

Tinha mobilização da polícia militar que às vezes até reprimia algumas pessoas na Estrada, não deixava passar apoio, vistoriava todos os carros de apoio que entrava, algumas pessoas nossas não podia sair, ficava reprimido nesse ponto de vista, sem se falar de algumas pessoas que trabalhavam pro fazendeiro que também acabavam sendo uma ameaça pra nós. E tinha a pressão dos fazendeiros da região. Violência num primeiro momento não houve (Entrevistado J)

Conforme já registrado anteriormente, assim que ocuparam a terra, as comissões responsáveis pela organização da vida no acampamento (saúde, segurança, alimentação, roupas e comissão central) foram criadas e, posteriormente, os grupos de resistência. Estes grupos tinham a função de produzir alimentos para a subsistência e discutir política, fazer o trabalho de “consciência coletiva”. Cada grupo era composto por doze famílias e tinha um coordenador que participava da Comissão Central. Eram produzidas hortaliças, arroz, feijão, milho, mandioca, banana, dentre outros e, após a colheita, a coordenação dos grupos discutia como seria a divisão da produção. “*Quando ocupa a terra, o maior desejo do sem terra é o de começar logo a produção porque isto garante a mistura definitiva desta terra com seu destino*” (CALDART, 2000, p. 113).

O acampamento amplia a “visibilidade” sobre os conflitos agrários, a precariedade das condições da vida material, “*agora, ninguém mais pode ignorar essas pessoas*” (FERNANDES, 1999, p. 46). Nos barracos de lona preta um conjunto de famílias se organiza em torno da produção da sua sobrevivência e da continuidade das ações de luta pela terra. Esta é uma das formas de luta utilizadas pelo MST com o propósito de educar, manter a base mobilizada, sensibilizar a sociedade para o problema agrário, pressionar o poder público para realizar a reforma agrária (CALDART, 2000).

Para além desta dimensão, o acampamento constitui-se em um momento educativo fundamental, pois famílias de origem diversificadas aprendem a conviver, a definir regras e normas de relacionamento, a resolver problemas da sobrevivência, do cotidiano, a negociar, enfim, a forjar uma identidade coletiva de luta. Ali os corações e mentes se reuniam em torno de um objetivo claro e preciso que era a conquista da terra para poder trabalhar. Conforme já apontado anteriormente, este momento é considerado um momento feliz pelos entrevistados, em que a comunidade de

interesses parecia sobrepujar as dificuldades extremas.

de vez em quando, a gente fica comentando, saudade daquele chão, que a gente passava bosta de vaca, passava barro nas parede da barraca. (...) parece que a gente tava muito mais feliz quando tinha aquele barraco do que hoje ter uma casa com parede de tijolo, telha, até mesmo uma cerâmica no chão. Tudo parecia que era mais gostoso, o pessoal era mais unido e hoje, depois que tem alguma coisa, parece que uns acham que tem o rei na barriga. (Entrevistado E)

O assentamento, para o movimento, representa uma espécie de retaguarda econômica e política, de laboratório para gestação de novos valores e práticas na sociedade. É grande sua preocupação com a tentativa de articulação entre a organização do trabalho e da produção e o modo de organização da vida como um todo coerente com sua estratégia de luta mais ampla. A realização deste projeto é sempre bastante complexa e conflituosa e cada assentamento vai construindo sua trajetória própria, pressionado pelas circunstâncias específicas e capacidade organizativa em torno dos valores coletivos. No assentamento Primeiro de Junho, 39 das 82 famílias assentadas optaram pelo não parcelamento dos lotes, pelo uso coletivo da terra, créditos e pela produção coletiva. É desta experiência de formação do coletivo que tratará o próximo item.

4.1.2 – O Trabalho coletivo

Quando um sem terra de origem camponesa torna-se assentado, um conjunto de valores relacionados à sua tradição cultural vem com ele e retornam com toda força neste momento do reencontro com a vida na terra sob novas bases. Vem também, só que de forma mais tímida e menos consolidada, os aprendizados que começou a construir no processo de ocupação e luta para criar o novo projeto. É desta tensão entre valores, costumes e visões de mundo que suas escolhas, enquanto assentados vão se delineando. Na maior parte das vezes, sua expectativa é retornar a “vida normal” bem distante daquela vivida sob a lona do acampamento e possivelmente mais próximo do tipo de experiência anterior (CALDART, 2000).

Nos primeiros anos de vivência no acampamento, a maior parte dos trabalhadores passou pela experiência da produção e divisão da produção coletivamente, conforme já descrito no capítulo anterior. Após três anos de experiência no trabalho coletivo, algumas famílias resolveram partir para a produção individual e um grupo de 22 famílias, primeiramente, e 39, definitivamente, deliberaram pela apropriação coletiva da terra e dos créditos e organização do empreendimento coletivo no momento da consolidação do assentamento. Segundo entrevistados, as famílias que escolheram trabalhar individualmente o fizeram por não conseguirem se adaptar ao trabalho coletivo, por acharem que ele não atendia às necessidades específicas da sua família e, principalmente, por julgarem necessário ter maior autonomia na definição do ritmo e forma de trabalho.

Esta disputa entre formas individuais e coletivas de organizar a produção coloca em questão a configuração a ser assumida pelo assentamento frente à dinâmica capitalista na qual está inserido. A busca por alternativas pressupõe romper com o isolamento do trabalho do agricultor mais tradicional, sobretudo diante das condições objetivas que tornam bastante difíceis as alternativas individuais. A discussão sobre cooperação agrícola no MST representa uma opção na resolução dos problemas relativos à viabilização econômica dos assentamentos e forma de resistência a destruição dos modos de organização da produção dos camponeses provocada pelo avanço do capitalismo.

Se, de um lado, a construção do trabalho coletivo esbarra nas questões já discutidas no capítulo III, do isolamento próprio da condição objetiva de vida do agricultor familiar, dos valores individualistas inerentes à concepção de mundo burguesa, (materializado inclusive nas políticas do Estado na condução da reforma agrária, como crédito e assistência técnica dirigida a famílias individuais), de outro lado, a sobrevivência do camponês individualmente diante das transformações na estrutura produtiva são bastante árduas. A fala de um assentado entrevistado expressa um pouco a complexidade desta dinâmica:

discutir cooperação, precisa ter formação, né, passa por um processo das pessoas que vêm, cada um lá do seu município, há anos trabalhando a meia, de empregado, requer reconstruir, construindo novamente com as

peças essa idéia, de conscientização do que que é isso. Cada um, às vezes isoladamente, vem querendo seu pedaço de terra ou tocar a sua vida de forma individual, individualista muito grande. Então trabalhar o processo de cooperação não era tão simples assim. É muito difícil realmente as pessoas entender, né. Esse era um dos grandes problemas, e aí a questão do individualismo que é a questão da cooperação, porque qual que é uma das avaliações que tem no MST: individualmente, se for pra sobreviver na agricultura hoje, se não houver nenhum processo de cooperação, é muito difícil, as dificuldades são extremas. (Entrevistado P)

No enfrentamento destas questões, o MST investe na formação dos assentados em torno da discussão do trabalho coletivo e da cooperação agrícola. No capítulo III foi visto que uma oficina de formação ocorrida entre os dias primeiro de novembro e dez de dezembro de 1996, conhecida como laboratório, desencadeou a decisão de formar o grupo coletivo e a cooperativa no assentamento Primeiro de Junho. Esta oficina combinava um período de discussão teórica e outro período de trabalho prático sobre os princípios de cooperação do MST, a história do cooperativismo no Brasil e o modo de organizar uma cooperativa de produção agropecuária. Foi visto também que para os assentados entrevistados quarenta dias de formação foram poucos para consolidar os valores do cooperativismo. Embora a experiência no trabalho coletivo seja formadora, o espaço para a reflexão sobre o significado do cooperativismo praticamente ficou restrito a este momento do Laboratório.

Esta é, segundo entrevistados, uma das possíveis explicações para o posterior “fracasso” da cooperativa. Na luta entre os valores da antiga sociedade e da nova, a formação mais sistematizada localizada somente no início da construção da cooperativa não deu conta de sustentar o trabalho coletivo por tempo maior. Isso não significa que os assentados entrevistados não acreditem mais no trabalho cooperativado. Ao contrário, quando perguntados sobre o assunto, todos (grupo da cooperativa e grupo dos desistentes) responderam que acreditam no trabalho na cooperativa, que esta é a melhor forma de sobrevivência da comunidade, que os resultados por eles alcançados são bem maiores, principalmente se comparados aos que trabalham a terra individualmente desde o início do assentamento, que o fruto do trabalho coletivo é apropriado coletivamente.

eu trabalhei muito no coletivo pro fazendeiro, pra fabrica. A diferença é que a sobra é dele, numa cooperativa é de todos.

No quadro abaixo pode-se ver uma síntese das falas dos entrevistados acerca do trabalho na cooperativa. Vale ressaltar que não existe uma distinção conceitual bem demarcada entre trabalho coletivo e trabalho na cooperativa para os assentados. Para eles estes termos são sinônimos. O fim da cooperativa tem levado os trabalhadores a pensar em novas significações para o trabalho coletivo, e, conseqüentemente, novas experimentações deste. Segundo Zimmermann (1989 apud VENDRAMINI, 2000), existem várias formas de viabilização das cooperativas agrícolas: lote separado; trabalho conjunto com lote separado; lote sem medição ou identificação, porém registrado para família; não divisão da área em lotes. Existem ainda formas diferenciadas de cooperação: coletiva, semicoletiva, associação de máquinas, associação de vizinhança. Os assentados vêm pensando e discutindo estas possibilidades.

QUADRO 1

Significado atribuído ao trabalho coletivo pelos assentados entrevistados

Entrevistado	Significado atribuído ao trabalho coletivo / cooperativa
A	Trabalho coletivo é sempre uma meta. Hoje avaliamos que precisamos enfatizar mais outras formas de cooperação que não a cooperativa.
B	Não é fácil o trabalho coletivo, mas não consigo ver melhor maneira de organizar. Aqui alcançamos muita coisa, mas precisamos de um tempo para começar de novo.
C	Alternativa de sobrevivência no campo; falhou por causa do clima da região; esperança de reorganizar o trabalho cooperativo um dia.
D	Às vezes a gente esperava uma coisa e não é bem aquilo que a gente esperava e nós continua na luta; ainda acredito no trabalho coletivo
E	Não quer falar sobre o assunto, pois não se conforma com o fim da cooperativa.
F	Única maneira de sobreviver no assentamento
G	Trabalho coletivo é a melhor forma de trabalhar. Eu só saí porque não tinha como tratar da família.
H	Gostava do trabalho na cooperativa, mas não estava dando retorno esperado
I	Estamos convencidos de que é a melhor forma de organizar a produção no campo. Aqui não estava dando retorno financeiro
J	Melhor forma de organização e sobrevivência do agricultor, mas este tem dificuldade de trabalhar no coletivo. Ate porque o processo de coletividade é muito difícil. O camponês por si já é individual, ele já é artesão individual por si
K	Os individuais falam que não tinha como dar certo. Eu já acho que deu certo sim. Trabalho coletivo é sempre a melhor forma
L	Trabalho coletivo é o centro
M	Prefiro o trabalho coletivo
N	É muito difícil a convivência, mas eu gosto de ver todo mundo trabalhando junto.
O	Trabalho coletivo é única forma de sobreviver no assentamento.
P	Diante do quadro de mudanças na agricultura no país foi preciso mudar nossa estratégia. Agora buscamos enfatizar mais a cooperação e menos a cooperativa.
Q	As condições concretas são duras, tem a cultura do camponês, o projeto capitalista para o campo. O trabalho coletivo é o desafio.

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa de campo

Se o problema não está na convicção de que o trabalho coletivo é a melhor alternativa para construir a vida no assentamento, então porque a cooperativa acabou? Para os entrevistados, o grande problema estava no retorno financeiro esperado e na regra do desconto aos dias não trabalhados. *“Chegou um momento que o pessoal que o que produziam não dava nem pra dividir pros sócios”* (Entrevistado K). Eles parecem estar cientes das crises econômicas pelas quais o país passou, dos problemas sofridos pela produção com as intempéries da natureza. Como bem expressa um dos entrevistados, não é o grau de formação ou a quantidade de trabalho realizado que vão resolver os problemas enfrentados no assentamento, *“falamos da dificuldade de organizar politicamente com a baixa produtividade”* (Entrevistado A).

Neste sentido, não se pode perder de vista os limites do cooperativismo no contexto das relações de produção capitalistas. São muitas as dificuldades experimentadas pelos empreendimentos solidários que têm uma perspectiva revolucionária. Existem limites de toda ordem que vão desde a escassez de recursos, as dificuldades de inserção em um mercado voltado para atender aos interesses das multinacionais do setor de alimentos, falta de assistência técnica e de tecnologias que auxiliem este tipo de empreendimento até a questão dos valores das culturas tradicionais e da ideologia dominante.

Mas, isso não desmerece o processo de socialização e educação do ser humano fundado no trabalho coletivo e na cooperativa vivenciado pelo assentamento pesquisado. Essa foi uma espécie de laboratório onde novas relações de sociabilidade baseadas na solidariedade e tomada coletiva de decisões puderam ser experimentadas.

4.1.3 – Formação Política

No capítulo II, foi discutido que a construção da educação vinculada à emancipação das classes subalternas passa por, dentre outros aspectos, realizar a reforma moral e intelectual condizente com o processo de elaboração da hegemonia dos trabalhadores e ampliar o domínio do trabalhador sobre o trabalho não somente na dimensão técnica e científica, mas também na política. Dimensão política aqui entendida como a capacidade de compreender e intervir nas escolhas e decisões pertinentes ao trabalho e a vida coletiva no assentamento e a capacidade de entender a relação entre as lutas no assentamento e as lutas mais amplas pela reforma agrária e por um projeto democrático-popular para o Brasil. A experiência vivida no assentamento parece ter contribuído para o desenvolvimento desta educação, apesar dos limites impostos pelas relações sociais capitalistas.

Segundo Caldart (2000), o MST pode ser visto como expressão da combinação de duas lógicas específicas, porém articuladas. A do movimento que faz avançar a luta pela reforma agrária, mobilizando as massas para “ocupar, resistir, produzir”, fomentando iniciativas na direção da transformação da ordem vigente e a da organização necessária para viabilizar a produção nos assentamentos, encontrar jeitos e formas de trabalhar alternativas à lógica de organização e produção próprias das famílias rurais de onde vieram os sem terra.

É do confronto entre estas duas lógicas que um conjunto de saberes é mobilizado e construído para a realização do trabalho no assentamento, saberes estes centrais no clareamento do contexto no qual estão inseridos e das escolhas quanto ao projeto que querem implementar. Segundo assentados entrevistados, a cooperativa foi criada não somente para melhorar as condições de sustentabilidade da comunidade, mas também e principalmente avançar na construção das condições de liberdade. Liberdade aqui entendida como autogestão dos processos produtivos, fortalecimento da luta pela reforma agrária e, muito além dela, construção de um projeto alternativo para o país. Para o MST

toda cooperativa deve ter “um caráter político e um caráter de empresa econômica” e que “os cooperativados não devem ter a ilusão de que a

organização econômica dos assentados conseguirá livrá-los da exploração capitalista” (Sistema, 1998 apud Menezes Neto, 2003, p. 87).

Essa compreensão da necessidade do trabalho político para fazer avançar o projeto mais amplo do movimento é tão clara no assentamento que a cooperativa manteve por cerca de oito anos quatro sócios liberados do trabalho no seu interior para que dedicassem integralmente às atividades de direção do movimento no estado.

a cooperativa nossa, no momento que a gente fundou a cooperativa nossa ela liberou quatro militantes para o movimento. Foi em média por oito anos. Mesmo assim quando precisava mais gente pra dar força, ah precisa de uns cinco aqui pra ajudar a fazenda tal, ficar lá mais dez dias, quinze dias, tornava a tirar mais gente e mandava pra lá. E se você perguntar se tem alguém com algum reclamamento dessa situação, a maioria das pessoas tem consciência que precisa pra luta avançar nós tem que apoiar. Porque pra nós ter a terra outros que apoiou, outros que ajudou. A própria alimentação quando você chega na terra, se o povo não manda pra nós, nós vamos viver do que. Esse trabalho dessa consciência a gente vai passando. (...) Foi vindo o movimento foi crescendo e as lideranças foram aumentando. E naquele momento as lideranças eram deste tantinho. Se a gente prendesse as lideranças no local de trabalho quem que ia dirigir o movimento no estado, nas regiões. (Entrevistado C)

Tendo sido um dos primeiros assentamentos do MST criados em Minas, muitas das famílias, sobretudo as vinculadas ao trabalho na cooperativa, tomaram para si a tarefa de fazer avançar a luta pela terra na região. De um modo geral, os entrevistados concordam que esta seja uma necessidade e quanto mais fizerem por aumentar o número de áreas de reforma agrária, mais fortalecidos estarão na imensidão de problemas colocados para o pequeno agricultor e para a sociedade como um todo.

Contribuímos bastante nas lutas aqui na região porque nós fomos os primeiros aqui da região (...) Foi realmente uma boa semente plantada aqui na região e hoje 2008 somos cerca de 14 ou 16 assentamentos na região e na maioria deles nós tivemos uma sementinha plantada, nós contribuímos. (Entrevistado A)

Conforme Fernandes (1999), no processo de construção da experiência dos assentamentos vinculados ao Movimento, é fundamental que a luta pela terra e pela reforma agrária não separe a dimensão econômica da dimensão política. Após a conquista da terra, coloca-se o desafio de fortalecer a formação do MST,

organizando simultaneamente as cooperativas agrícolas e as ocupações, investindo na formação profissional necessária ao trabalho diante das mudanças na estrutura produtiva e na formação política necessária ao projeto de sociedade mais amplo.

As famílias que hoje vivem aqui sabem, por mais que a prática pode não condizer tanto com a teoria, sabem muito bem valorizar a organização na qual nós pertencemos, o MST, sabem da importância que foi e que é a conquista desta área aqui, a luta pela reforma agrária e nós ainda temos consciência de quanto nós precisamos melhorar em vários aspectos. (Entrevistado A)

Um dos desafios colocados pelo Movimento é o da inserção das famílias assentadas na dinâmica de organização própria do MST, na garantia de sua participação efetiva nas ações que integram a luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Parte da compreensão de que a luta não termina com a conquista da terra. Começa aí a disputa por crédito, assistência técnica, estradas, saúde educação, etc., uma vez que o modelo econômico atual marginaliza a agricultura, cerceando as possibilidades de sobrevivência digna na terra conquistada. Além disso, a luta continua enquanto ainda existirem famílias sem terra apontando para a formação de uma solidariedade de classe. *“O MST sempre procurou desenvolver em sua base social a compreensão sobre os componentes estruturais da luta pela reforma agrária e sua relação com o conjunto de problemas da sociedade”* (CALDART, 2000, p. 94).

O que vale um assentamento sem ter um movimento forte aí em sua volta pra fazer as reivindicações, pra ajudar a pulsar as pautas da reforma agrária. Teria de novo voltar a pequena propriedade, depois voltar o atraso que é abandonar a pequena propriedade, voltar pra cidade. Por isso precisava um movimento forte pra que os assentamentos se tornassem fortes, pautando as suas reivindicações (Entrevistado C).

Segundo os entrevistados, o assentamento sempre participou das atividades políticas propostas pelo movimento, tem representantes nas instâncias organizativas, envolve-se nas marchas, passeatas, mobilizações, ocupações de terra, empresas, órgãos públicos. Porém, tem tido dificuldades de mobilizar as famílias nos últimos tempos em função da crise da cooperativa. Consideram ser um problema momentâneo e vêm trabalhando na reorganização política do assentamento que estava muito ligada à cooperativa.

A leitura própria da história no MST, necessária a reforma moral e intelectual, vai se construindo na luta, nas formas de organização que desenvolve para enfrentar seus opositores de classe e superar sua condição de explorado economicamente e de subalternidade em termos políticos e culturais.

o movimento sem terra, o papel dele, o que ele trabalha é essa questão é que você cada vez mais tem que conhecer (...) e o que ficar escondido pra mim é mau porque os governantes sempre queriam que as pessoas se tornassem cada vez mais burras, né. Porque é melhor o cara chega aqui pra induzir a gente. Quem tem conhecimento, jamais vai deixar ser enganado. (...) Na verdade é por isso é que o movimento trabalha isso. É a maior herança que o movimento dá pra cada membro que pertence a esse movimento é essa herança. Não é o pedaço de terra que ele tá ajudando a conquistar, não é a casa, mas é essa questão de juntar de colocar o cidadão a se conhecer e começar a questionar. Hoje você pega qualquer um nosso, por mais simples que ele seja, ele sabe questionar hoje a questão da realidade. Se você falar assim, como poderia ser, ele sabe o que seria bom para ele e que ajudaria, eu acho que essa diferença que sempre foi escondido de nós que é conhecer para poder questionar. (Entrevistado F)

Juntamente com esta leitura própria da história, com o processo de reconhecer-se como produto das circunstâncias, tomar consciência de si, a formação para a ação e intervenção na realidade pode ser considerada um dos avanços mais notáveis na construção destes sujeitos. A dinâmica da direção coletiva, da divisão de tarefas, da tomada de decisões em assembleias pressupõe uma série de aprendizagens que vão sendo construídas à medida que os sem terra vão participando das ocupações, acampamentos, assentamentos, escola, movimento. Para participar precisa aprender a ouvir, respeitar opiniões diferentes, defender suas idéias, fazer escolhas, votar, assumir a condição de dirigente, de condutor das próprias vidas. Uma das assentadas entrevistadas diz que uma das principais coisas que aprendeu com o movimento foi *“nas reuniões falar, esperar o outro, respeitar as normas (...) isso eu aprendi no movimento, de pedir a palavra, esperar, quando for minha vez, falar”*. (Entrevistado D).

Além disso, a cooperativa exigiu dos assentados o domínio de conhecimentos na área de gestão que foram sendo construídos na experiência da gestão coletiva descrita no capítulo III e por meio de cursos oferecidos na área. Destes, ao contrário dos cursos voltados para determinada área técnica, todos os integrantes da cooperativa participavam.

quando surge oportunidade (...) e aparece esses recursos do fundo do amparo ao trabalhador, que vai oferecer alguns cursos, a gente seleciona as pessoas de acordo com a demanda do setor e as pessoas vão de acordo com a área de atuação deles. Se eu to mexendo com horta, eu vou pro curso de horta. Agora aqueles mais geral que a gente faz sobre mercado, pesquisa de mercado, esses cursos que todo mundo deveria estar aprendendo mais administrativo, todo mundo deveria estar participando deles pra poder também aprender a administrar o seu setor, o cara tá lidando com administração no dia a dia. Esses aí quase ninguém escapava ... (Entrevistado J)

É uma preocupação constante do MST não somente a formação técnica, mas também a formação política e dirigente. Neste contexto, a formação do camponês aproxima-se das postulações acerca do trabalho como princípio educativo, particularmente na interpretação gramsciana. Esta parece ter sido a perspectiva buscada pelo assentamento estudado quando no momento da sua constituição teve das oitenta e duas famílias assentadas trinta e nove trabalhando a terra coletivamente. Ao adotarem o trabalho cooperativo passaram a perceberem-se não como concorrentes, mas como solidários, como produtores, com uma formação que busca articular os conhecimentos técnicos com os políticos.

4.2 – Trabalho e movimento educadores

Pensamos até então as dinâmicas da formação dos Sem Terra enquanto sujeito coletivo que luta pela reforma agrária, os limites e potencialidades do trabalho coletivo e a dimensão política da formação presentes no assentamento. Uma das questões que se coloca agora é a de refletir sobre dois espaços desta formação, o trabalho e o movimento, e como estes se relacionam com a cidade e outras organizações políticas.

Caldart (2000) defende a necessidade política e pedagógica de pensar o movimento social como um dos pilares pedagógicos fundamentais na compreensão e construção de um projeto educativo crítico aos processos de exclusão social, um

projeto que aponte para a construção de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos. Neste sentido, o MST, com sua história, permite ver a centralidade da configuração deste movimento, da formação do sujeito social Sem Terra, da sua experiência humana para o processo de educação. Este processo *“que é também um modo de produção da formação humana”* é tão ou bem mais significativo do ponto de vista sócio-político-pedagógico porque está vinculado *“às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade”* (p. 128).

A formação dos Sem Terra nos remete a um processo de fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social (...). Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo (CALDART, 2000 b, p. 128-129).

Por isso a referida autora postula que o processo de construção histórica do sujeito social Sem Terra e de formação humana tem como matriz e princípio educativo o movimento. Ao procurar entender qual o sentido mais profundo da *“experiência humana de ser Sem Terra, ou ser do MST”* (p. 130-131) nos deparamos com um movimento educativo que nos leva às questões centrais próprias do campo pedagógico e da educação enquanto formação humana, a saber, como acontece o processo que produz o ser humano, como ocorre a educação que faz do homem, homem, quais os valores que orientam esta prática educativa e em qual direção?

Neste contexto, o MST vem criando um “jeito de ser humano” e de tomar partido diante das questões de seu tempo. Este jeito se faz na própria luta social e no interior do Movimento. Na luta na medida em que reintegra pessoas à vida social e imprime uma determinada postura diante da vida de que a mudança é possível. No movimento na medida em que este se torna uma referência de sentido, posturas, projeto de sociedade.

Afirmar o movimento como princípio educativo da formação dos Sem Terra é considerar que seu processo educativo básico está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia (...). Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece

como base da educação dos Sem Terra, exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo... A luta mesma, afinal, se transfigura ou se desdobra em cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história da humanidade. Por isso afirmo que é o próprio movimento da luta o grande educador dos Sem Terra (CALDART, 2000 b, p. 136-137).

A dimensão educativa do movimento apareceu nos vários relatos dos entrevistados sobre a história da ocupação, da constituição do acampamento e do assentamento, do trabalho na cooperativa. É evidente a transformação ocorrida na vida destas pessoas e estas reconhecem o lugar do movimento na construção desta história. “O Movimento me *ensinou a conviver e ser Sem Terra*” (Entrevistado E). O movimento mobiliza as vontades e imprime um jeito de fazer as coisas que cria um modo de ser. A tendência ao isolamento característico da vida rural é relativizada pela organização social e política dos acampados e, posteriormente, assentados. Não é por acaso que grande parte dos entrevistados fala que o que mais aprendeu com o movimento foi a convivência, o trabalho coletivo, o viver juntos, o criar regras de convivência coletiva. É um jeito de viver que, como se refere Caldart (op. cit.), reintegra as pessoas à vida social, conforma seu jeito de ser, sua “*humanidade em movimento*” (p. 130).

Os entrevistados foram unânimes ao dizer que o Movimento “provocou uma revolução nas vidas” (Entrevistado C) e que sem ele não seriam quem são hoje. O sentido desta transformação é mais imediato para alguns – a conquista da terra para nela trabalhar – e mais ampliado para outros – “*fazer avançar o sonho da reforma agrária*” (Entrevistado J); “*hoje eu sinto orgulho de ter participado da luta pra hoje outros ter condição melhor*” (Entrevistado C).

O MST significa pra mim a realização de um sonho, a realização de um sonho coletivo. eu falo isso olhando para o passado de todas as famílias daqui e olhando agora para o presente. porque o meu pai que era vaqueiro de um fazendeiro e olha pra ele hoje que vai e tira o leite todo dia de duas vaquinhas no lote dele, mas sabe que o leite vai pra casa dele. então é a realização de um sonho coletivo. é a construção de uma história, uma história boa. tanto que já tem 25 anos e está dando certo (Entrevistado I).

Para além desta dimensão de formação de um sentimento de pertença a uma história de luta e das conquistas por ela engendradas, as vivências socioculturais desencadeadas pelo Movimento também trouxeram mudanças na forma dos assentados se colocarem diante do mundo. Esta mudança se expressa nas lutas por acesso a direitos básicos como saneamento, saúde, educação, transporte, a participação ativa na política do município, tendo inclusive um assentado como secretário da pasta da agricultura de um governo municipal vinculado ao Partido dos Trabalhadores e candidatos a vereadores do assentamento. Uma das entrevistadas relata este processo

Hoje eles respeitam a gente, mas eu lembro de situação assim, nossa a gente passou muita dificuldade no acampamento (...) a gente ia pro mato, pegava vassoura, a gente ia pra cidade pra vender, a gente não precisava falar, eles sabiam que a gente era. tudo deles é: quem é o líder de vocês; a gente não tem líder; tem sim, quem é que manda em vocês. mas não tem, ninguém manda em mim. a gente faz reunião, decide o que vai fazer e pronto (...) era aterrorizante. era porque logo no início, a gente chegava na cidade: olha os pés sujos, os pés vermelhos do acampamento; a gente oferecia a vassoura e eles: não vou dar dinheiro pra vagabundo, pra sem serviço, não. Até que com o tempo a gente conseguiu movimentar a economia da cidade, trazer produtos pra cidade porque aqui não tinha nada, era tudo trazido de fora. A gente mudou a política do município porque nós era muita gente que votava e os políticos da cidade, era dois grupos (...) e a gente chegou e acabou com isso e quem a gente apoiou, ganhou. depois disso eles passaram a respeitar a gente (...) a gente reivindica coisas básicas, transporte pra escola... (Entrevistado K).

A relação com a cidade é atualmente considerada boa pelos assentados. Após as pressões e resistências sofridas no início do acampamento e assentamento, as famílias foram ocupando espaços, a oferta de bens e serviços foi movimentando o comércio local, a organização política foi gerando conquistas importantes como a escola no assentamento, a participação de alguns assentados na gestão municipal e organizações da sociedade civil⁴⁸.

No que se refere ao lazer, festas, celebrações, estas eram, segundo relatos, muito mais presentes nos tempos de acampamento e início do assentamento do que atualmente. Ainda assim utilizam a quadra de esportes da escola para jogar futebol,

⁴⁸ Esta dimensão do processo de construção da relação com a cidade precisa ser mais bem investigada. Um dado curioso, por exemplo, é que se no início do assentamento as crianças iam para a escola localizada na sede do município, hoje ocorre movimento contrário: algumas crianças da cidade estudam na escola do assentamento.

fazem festas, forró e celebram anualmente a festa de aniversário do assentamento todo primeiro de junho. Este é considerado um dos momentos mais importantes do assentamento em que relembram histórias, falam das conquistas, das necessidades, das expectativas futuras. Além da presença de parte dos assentados, amigos e representantes de organizações parceiras ou da cidade também participam.

A televisão também contribuiu com o esvaziamento dos espaços de convivência. Assentados relatam que era comum sentarem às portas dos barracos e das casas para conversarem, visitarem uns aos outros, mas hoje cada um assiste à TV.

A cooperativa, conforme já ressaltado anteriormente, tinha um conselho social e político responsável pelas questões relacionadas à saúde, esporte, cultura, lazer, dentre outras e à articulação com o grupo dos individuais, moradores e prefeitura da cidade. Este conselho, segundo entrevistados, funcionou bem somente no início. As exigências do trabalho na cooperativa foram aos poucos esvaziando este conselho. A crise econômica da cooperativa aprofundou este esvaziamento.

O trabalho na cooperativa descrito no capítulo anterior representou um espaço fundamental na formação dos assentados em torno do trabalho coletivo, da gestão da produção, da postura dirigente na condução do seu trabalho e vida, da necessidade de sacrifícios de ordem corporativa para alcançar objetivo político mais amplo. Além disso, quando perguntados sobre o significado do trabalho para suas vidas, foram unânimes ao afirmar a centralidade deste. A ênfase dada a esta centralidade variavam do preencher a vida, ocupar a mente até “não consigo ver a vida sem o trabalho, ele é o centro”. Não é todo e qualquer trabalho central para os entrevistados, mas o trabalho no assentamento, onde os frutos podem ser vistos e apropriados. Para alguns, trabalho é local de prazer e realização, de serviço à comunidade, onde posso contribuir mais.

O trabalho realizado nas fazendas como arrendatário, meeiro ou empregado, antes da ocupação e constituição do assentamento, é visto por todos os entrevistados como local de exploração, onde se trabalhava dia após dia sem que o resultado garantisse as condições mínimas de sobrevivência. Relatos de fome, humilhação, opressão são comuns entre os assentados. O trabalho nestas condições é somente

um meio precário de vida, não o “centro” da vida.

A “débâcle” da cooperativa gerou um vácuo político e social no assentamento, apontando a necessidade de olhar teórica e praticamente para outros espaços do processo educativo. Os assentados entrevistados começam a vislumbrar esta necessidade e construir alternativas de organização econômica, social e política. No momento da pesquisa de campo este era ainda um processo incipiente. Ainda não dava para ver claramente para onde a reconstrução dos projetos das famílias do grupo coletivo iria caminhar. Do ponto de vista teórico, levou-nos a pensar sobre outras centralidades do processo educativo para além do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou identificar e entender as relações estabelecidas entre as configurações do trabalho em assentamentos de reforma agrária e a formação dos trabalhadores camponeses. Partindo da questão central de como os trabalhadores rurais são formados no processo de construção dos assentamentos rurais, sobretudo a partir da forma de organização do trabalho, e quais são os valores, conteúdos, sentidos dessa formação tanto nos aspectos “técnicos” quanto nos aspectos políticos, pode-se dizer que a experiência do assentamento pesquisado fornece alguns indícios no esclarecimento da relação trabalho e educação.

Primeiro, embora as experiências educativas vivenciadas no assentamento, impulsionadas pelo projeto do MST, apontem para a construção de uma prática emancipadora, as relações sociais capitalistas impõem constrangimentos de todo tipo: desde as dificuldades inerentes ao processo de consolidação da política agrária, passando pela ameaça constante a vida nos assentamentos provocados pelo avanço do agronegócio, até chegar aos rigores da lei aplicados sobre os que lutam pela terra ou ainda a falta de rigor desta lei para punir a violência advinda dos conflitos agrários. Esta parece ser também a compreensão do movimento, para quem o assentamento é considerado a “retaguarda econômica e política” na luta pela reforma agrária, um posto onde forças são acumuladas para elaboração da hegemonia dos subalternos. Esta parece ter sido também a visão dos assentados que durante anos sustentaram e auxiliaram a luta política na região do estado. Pode-se dizer que a crise da cooperativa vem dificultando o desempenho deste papel político do assentamento na região e no Movimento, constituindo-se em uma questão que merece aprofundamento em investigações futuras.

Segundo, o processo de formação do Sem Terra é um processo bastante tenso em que lógicas distintas se sobrepõem e se confrontam. Os valores relacionados a sua tradição cultural, os aprendizados que começou a construir no processo de ocupação e luta para criar o novo projeto, o desafio do trabalho coletivo e a

preponderância dos valores individualistas nas relações sociais mais amplas formam o campo de forças no qual as famílias orientam seus projetos, desejos e aspirações, promovem os rearranjos necessários diante das turbulências de toda ordem. Esta é uma das questões que merece ser investigada de forma mais aprofundada, a dos conflitos produzidos entre a forma de organização do trabalho e da vida proposta pelo Movimento e a “lógica” de organização própria do trabalho do camponês “tradicional”.

Terceiro, procurar somente no processo de trabalho no sentido estrito, no objeto ou instrumento de trabalho as respostas para estas questões não permite alcançar a complexidade dos processos formativos. É claro que a materialidade é fundamental na compreensão do tipo humano formado em determinado contexto, mas a dimensão das ideologias, das visões de mundo, da política representa elemento importante na identificação das escolhas dos sujeitos na produção da sua existência. Afinal, como nos ensina Gramsci (1980), os métodos de trabalho são indissolúveis da forma de pensar e sentir a vida.

Neste sentido, Souza Júnior (2010) defende que embora a união entre trabalho e ensino seja um princípio da educação socialista, este não é o princípio fundamental. Sugere que a categoria práxis tem um alcance maior para pensar a complexidade da problemática da educação e de sua relação com o trabalho. Kosik (1976) afirma ser o conceito de práxis a mais importante descoberta de Marx, o ponto culminante da filosofia moderna, a *“revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade”* (p. 202).

Konder (1992) adverte para a necessidade de clareamento deste conceito de forma a dissipar as confusões correntes em torno do mesmo, a saber, primeiro, igualar práxis a prática, segundo, reduzir práxis ao trabalho. Grande parte das confusões entre os conceitos de práxis e trabalho ocorrem porque os “marxistas” não aprofundaram suficientemente os estudos sobre as relações entre os dois conceitos. Na sua origem a práxis assume a forma de trabalho. Ela nasce do trabalho e vai se desdobrando para além dele em potencialidades múltiplas do sujeito. A práxis não pode ser reduzida ao trabalho porque ela diz respeito a necessidade de assegurar

aos seres humanos as condições concretas de desenvolverem sua existência fora das ingerências do trabalho.

Isso não significa negar a importância ou a centralidade do trabalho. Ao contrário, o trabalho é para Marx, tanto nas obras da juventude quanto no O Capital, a atividade de autocriação do homem, por meio dele o homem fez-se e faz-se a si mesmo. Para Konder (1992) esta foi uma das grandes inovações de Marx na construção de uma nova filosofia. Ele realizou uma releitura de toda história escrita da humanidade a partir de uma identificação com o ponto de vista dos trabalhadores.

No entanto, buscar somente no trabalho enquanto relação homem e natureza em sentido estrito a compreensão dos processos educativos é limitar o olhar e não reconhecer o processo de formação da subjetividade na construção da liberdade.

A práxis compreende, além do momento laborativo, também o momento existencial. Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais, como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis. (...) A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana (KOSIK, 1969, p. 204-205).

Por fim, no debate sobre o trabalho como princípio educativo, um dos princípios orientadores das propostas para educação no seio das organizações de esquerda, nos leva a pensar se no contexto do trabalho no assentamento estudado, este é um/o princípio educativo. Se levarmos em conta as observações feitas por Tumolo (2005), o trabalho no assentamento não pode ser um princípio educativo porque, grosso modo, o significado do trabalho só pode ser compreendido no interior das relações histórica e socialmente determinadas, no caso, capitalistas. Nesta, a positividade do trabalho se constitui pela sua negatividade, ou seja, como potência criadora da vida humana, sob o capital, o trabalho se “*constrói por meio de sua condição de produtor de morte humano-social*” (p. 18). O trabalho só poderia ser educativo em um contexto de relações sociais livres.

Frigotto (2009) também afirma que quando se pensa no trabalho como princípio educativo, é preciso perguntar como, em que medida e em quais situações o trabalho é educativo. Não é possível pensá-lo abstratamente, fora das condições de sua produção. Porém, ele reforça a idéia de que mesmo na sociedade capitalista, o trabalho é um princípio educativo e que a dificuldade está em perceber as dimensões educativas deste no interior das relações capitalistas. Neste sentido, o trabalho coletivo vivido no assentamento foi profundamente formador, conforme demonstrado anteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Edusp, 2007.

ALTVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico? In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). *A teoria marxista hoje*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1995.

ARROYO, Miguel. *Boletim da Anped*. Rio de Janeiro, jun. 1986.

_____. “Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 25-54

_____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-92.

BERGAMASCO, Sônia M. Ontem e Hoje, a Difícil Realidade dos Assentamentos Rurais. Ensaio e Debates, *Revista da ABRA*, p.36-45, set./dez.1992.

BERGAMASCO, Sônia M., NORDER, Luis A. Cabello. *O que são Assentamentos Rurais*. São Paulo: Brasiliense, 1996

BERGAMASCO, Sônia M. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 31, p. 37-49, set./dez. 1997.

BERGAMASCO, Sônia Maria P. Pereira; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. No reino da modernização: o que os números da reforma agrária (não) revelam. In: SCHMIDT, Benício Viero; MARINHO, Danilo Nolasco C.; ROSA, Sueli L. Couto (orgs.). *Os assentamentos de reforma agrária no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998; p.171-204.

BOGO, Ademar. O MST e a cultura. *Caderno de Formação n. 34*, São Paulo: MST, out/2000.

BRANDÃO, Nágela; DIAS, Edmundo F. A questão da ideologia em Antônio Gramsci. *Trabalho e educação - Revista do NETE*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 81-99, jul.-dez. 2007.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre a educação do campo. In In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRAMDA, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial, 10).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011. Disponível em <<http://www.cptnacional.org.br>>. Acesso 11 de junho de 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. *Mediações na articulação trabalho-educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2001 (mimeo).

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993, p. 53-74.

DEAN, W. *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *A liberdade (im)possível na ordem do capital*. Reestruturação produtiva e passivização. Campinas, IFCH/UNICAMP: Textos Didáticos, 1997.

Enciclopédia EINAUDI. Modo de produção / desenvolvimento / subdesenvolvimento. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 1986, v 7.

FREITAS, Helder Ribeiro. Distinção de ambientes e parcelamento de assentamentos rurais: uma abordagem metodológica. 2004. 163p. Dissertação. (mestrado em Solos e nutrição de plantas)- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: Formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999)*. 1999. 318 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana). USP, São Paulo.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66. (NEAD Especial, 10).

_____. Estrangeirização de terras na nova conjuntura da questão agrária. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011, p. 76-83. Disponível em <<http://www.cptnacional.org.br>>. Acesso em 11 de junho. 2011

FORD, H. *My life and work*. London, Heinemann, 1922

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p.63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 13-26.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.40, p. 168-194. 2009, Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 10 de junho de 2010

GIANNOTTI, José Arthur. *Trabalho e Reflexão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Ed. Loyola, 1993.

GUIMARÃES, Juarez. *Democracia e marxismo: crítica à razão liberal*. São Paulo: Xamã, 1998.

IANNI, Octávio. Agricultura e Mundialização. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, Número Especial, p. 11-20, out, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. *Diagnóstico sócio ambiental e projeto final de assentamento*. Belo Horizonte: INCRA - MG, 2005.

KAUTSKY, K. *A Questão Agrária*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOLLING, E. J, CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, n. 4, 2004.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel

social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 55-75.

LÊNIN, V.I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LUKÁCS, Georg. "Trabalho e Teleologia". *Revista Novos Rumos*, n. 13, São Paulo, p. 9-27 1989.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. (mimeo), s. d. tradução de Carlos Nelson Coutinho. (texto produzido para Congresso Filosófico Mundial)

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2000.

_____. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2000b.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1980

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (I Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a (Os Pensadores).

_____. *O Capital. Livro I. Capítulo VI inédito*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978b.

_____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, (Os Economistas).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDEIROS, Leonilde. "A atualidade da reforma agrária". *Revista Sem Terra*. Ano X, n. 48, São Paulo, p.48-53, jan/fev 2009. .

_____. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MENEZES NETO, Antonio Julio; BRANDÃO, Nágela. O trabalho como princípio educativo na educação do campo e no MST. In: MENEZES NETO et al. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 175-188.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA- MST. "A experiência do MST na cooperação agrícola". In: GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio; STÉDILE, João Pedro (orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 132-176.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA- MST. *Revista Sem Terra*. Ano X, n. 48, São Paulo, jan-fev 2009.

NETO, José Paulo. *Capitalismo e Reificação*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 27-42..

_____. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo v. 12, n. 34, p. 137-151, jan-abr. 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Os posseiros voltam a assumir o protagonismo da luta camponesa pela terra no Brasil. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011, p. 55-63. Disponível em <<http://www.cptnacional.org.br>>. Acesso em 11 de junho de 2011.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho-educação no Movimento Operário e no Movimento Camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, Rui e RUMMERT, Sônia. *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Educação, 2009, p. 119-132.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981. 1 v.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n.34. p. 152-165.jan-abr 2007.

SCHMIDT, Benício Viero; MARINHO, Danilo Nolasco C; ROSA, Sueli L. Couto (orgs.). Os assentamentos de reforma agrária no Brasil. In SCHMIDT, Benício Viero, MARINHO; Danilo Nolasco C.; ROSA, Sueli L. Couto (orgs.). *Os assentamentos de reforma agrária no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998 p. 13-112.

SILVA, José Graziano da. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996

SILVA, José GRAZIANO DA; DEL GROSSI, Mauro. O novo rural brasileiro. In: Projeto Rurbano (oficina temática), s. d. Disponível em <<http://www.iapar.br>>. Acesso em 10 jul 2011.

SOUZA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. São Paulo: Ideas e Letras, 2010.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 de junho de 2010

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

_____. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno CEDES*. Campinas, v.27, n. 72, p. 121-135, mai/ago 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 5 de junho de 2010

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 de junho de 2010.

_____. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VILAS, Carlos. Libertação nacional e revolução social. In: ANDERSON, Perry et. al. *A estratégia revolucionária da atualidade*. São Paulo: Joruês, 1986. p. 75-110.

ANEXO I: CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ENTREVISTADO	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	CIDADE DE ORIGEM	LOCAL DE TRABALHO DE ORIGEM	PROFISSÃO ANTERIOR
A	M	45	Superior	Novo Cruzeiro	Arrendatário	Lavrador
B	F	39	Superior	Novo Cruzeiro	Arrendatário	Lavadora
C	M	46	Médio classic	Itaipé	Terra dos pais	Lavrador
D	F	50	Médio (em curso)	Itaipé	Terra dos pais	Lavadora
E	F	48	Médio (em curso)	Águas Formosas	Nas fazendas da região (diarista)	Lavadora
F	M	52	Fundamental incompleto	Itaipé	Arrendatário	Trabalhador rural
G	M	70	Analfabeto	Teófilo Otoni	Empregado em fazenda	vaqueiro
H	F	57	Fundamental incompleto	Novo Cruzeiro	Empregada em fazenda	Lavadora
I	F	22	Médio Técnico	Novo Cruzeiro	Filha de empregados em fazenda	lavradora
J	M	44	Médio classico	Padre paraíso	meeiro	lavrador
K	F	25	Médio	Novo Cruzeiro	Filha de meeiro	lavradora
L	M	55	Analfabeto	Poté	diarista	lavrador
M	F	53	Analfabeto	Poté	diarista	lavradora
N	F	48	Fundamental	Caraí	Meeiro	Lavadora
O	M	50	Fundamental	Caraí	meeiro	Lavrador
P	M	34	Médio Técnico	Padre Paraíso	Empregado em fazenda	Trabalhador rural
Q	F	46	Médio	Padre Paraíso	Meeiro	lavradora

ANEXO II – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ENTREVISTADO	OCUPAÇÃO ATUAL PRINCIPAL	PARTICIPAÇÃO POLITICA ANTERIOR	PARTICIPAÇÃO POLITICA ATUAL	COOPERADO
A	Professor na escola do assentamento e do município	Sindicato e CEB	Direção estadual do MST	sim
B	Professora na escola do assentamento e do município	Sindicato e CEB	Núcleo e comissão de educação	sim
C	Funcionário Público	Sindicato e CEB	Partido dos Trabalhadores	sim
D	Lavradora e ajudante de serviços gerais na escola do assentamento	Sindicato dos trabalhadores rurais e grupo de mulheres	Núcleo, pastoral da criança, catequese	sim
E	Lavradora	Sindicato e CEBs	Sindicato, núcleo e partido	sim
F	Trabalhador rural	Sindicato, CEB, e partido	Núcleo e partido	sim
G	Aposentado	Sindicato Trabalhadores Rurais	nenhuma	Sim / desistente
H	Lavradora	Sindicato Trabalhadores Rurais	Grupo de mulheres	Sim / desistente
I	Dirigente movimento	_____	Direção estadual	Sim / desistente
J	lavrador	Sindicato dos trabalhadores rurais e CEB	núcleo	sim
K		_____	núcleo	Sim/ desistente
L	lavrador	CEB	núcleo	sim
M	lavradora	CEB	Núcleo; grupo de mulheres	sim
N	lavradora	CEB	Núcleo; grupo de mulheres	sim
O	lavrador	CEB	Núcleo	sim
P	Dirigente movimento	Sindicato dos trabalhadores rurais e CEB	Direção estadual	sim
Q	Dirigente movimento	CEB	Direção estadual	sim