

Introdução

Esta dissertação está inserida na relação entre o trabalho e a educação. Coloca esta relação a partir do território; do processo de territorialização. Mas não como relação genérica desses três termos: pensa a relação entre o trabalho e a educação em um território de campesinato – em um assentamento do MST, no Vale do Rio Doce de Minas Gerais. Uma das possíveis articulações entre o trabalho e a educação se dá no trabalho docente, e se constitui na nossa opção. Reunião disso: o trabalho docente na territorialidade camponesa.

Mediante um movimento analítico marxiano, por nós apropriado na visada da objetivação que o trabalho docente faz no assentamento, nos aproximamos da dialética entre o processo de produção e o processo de consumo, pelas mediações da distribuição e da circulação (MARX, 1857-8/2011).

Ao desdobrar a formulação *dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa* no nível mais imediato, no fenômeno, temos a *professora¹ da escola do assentamento²*. Estas são as pessoas que dão vida à formulação conceitual. Isto é, esses conceitos, além de estruturas lógicas, são formas de existência do real no pensamento. São formas determinadas de reproduzir a existência das professoras pelo exercício da abstração, da análise e síntese. Não se fecham no exercício de apontar de qualquer maneira uma existência na e da realidade: procura e propõe uma existência determinada no pensamento. A expressão marxiana nos guia nessa

¹ Utilizaremos o termo professora(s) em lugar de professor(es) pela categoria profissional ser composta de mulheres em sua maioria – esta pesquisa não é exceção, como veremos adiante. Quando nos referirmos às professoras, não diferenciamos no interior da amostra os homens das mulheres – pelo menos não é esse o sentido, mas, desde já temos clareza de que dizer *professores* tem desdobramentos diferentes de dizer *professoras*. Essa escolha foi feita após a participação em um seminário sobre trabalho docente realizado pelo GESTRADO na FaE/UFMG em 2010 – quando alguns expositores fizeram a provocação: “Porque continuamos dizendo professores se, na realidade, a maior parte da categoria é de professoras?”. Nos alinhamos com esta preocupação.

² O termo *escola do assentamento* se refere à Escola Estadual Primeiro de Junho, no interior do Assentamento Primeiro de Junho, no município de Tumiritinga, MG. Tanto as professoras, que outras pessoas, que não são assentadas no Assentamento Primeiro de Junho, quando querem se referir à Escola Estadual Primeiro de Junho, dizem *escola do assentamento*. Pelo uso cotidiano, imediatamente, não tem sentido de exprimir uma compreensão mais qualitativa – não é tanto um adjetivo para o substantivo escola. A finalidade que vimos se refere mais a idéia de localização, de dizer onde está. Nesse sentido, restrito do senso de ilitrição, poderia ser utilizado a *escola ao norte* ou a *escola depois da linha do trem*. Mesmo sabendo de possíveis desdobramentos no âmbito dos conteúdos, da *análise do discurso* que poderia trazer várias questões, utilizaremos esse termo sem realizar tais juízos.

tentativa de entender a *lógica das coisas* por meio de um conjunto de *coisas da lógica*. Nesse sentido, esta pesquisa é teórica – contém um movimento nos meandros da idealidade, e nela se instalam seus limites.

Mas, entre muitas formas possíveis de apropriação teórica de uma existência prática, algo que se efetiva no tempo e no espaço como relação social, é a empiria. O diálogo com as professoras se realizou por meio da prática da pesquisa envolvendo-as, solicitando delas uma expressão, uma posição. Mas, se a mediação teórica propõe o percurso, a própria conjuntura em que se abrem os percursos, e da idéia se tornar ação, se realizam, não perde centralidade na determinação do conhecimento produzido. Nesse sentido, esta pesquisa é prática – contém um movimento pragmático.

Os limites, que o processo de pesquisa pode aumentar ou diminuir, são próprios de qualquer exercício de reduzir um fenômeno real, conjunto de muitas expressões, síntese de infinitas determinações, a uma expressão única, a um movimento que expressa esse conjunto como síntese de múltiplas determinações. Estas, múltiplas da quantidade de perspectivas adotadas na prática científica.

Esta pesquisa se restringe a um conjunto de determinações do campo disciplinar da Geografia, mas realiza algumas extrapolações. Na verdade, busca – a partir de alguns aspectos da discussão do território na Geografia – compreender como um tipo de sujeito específico se objetiva no trabalho. Mas, para este *trabalho* (que seria um objeto da Sociologia e da Economia, entre outras) se realize, é necessário um tempo e um espaço. Sobretudo esse *espaço* será nosso objetivo, mas tentaremos ir um pouco além da sua dimensão de *produto*, deslocando as determinações para a relação de *processo* que se estabelece com os sujeitos.

O objetivo central desta pesquisa é refletir sobre o processo que se estabelece entre um grupo de sujeitos e uma objetividade. O trabalho docente na relação com a territorialidade camponesa. Essa relação, na nossa hipótese, pode ser aproximada mediante as categorias marxianas de produção e consumo (MARX, 1857-8/2011). Os termos do objetivo central passam a ser postos por *refletir sobre a dialética produção-consumo*³ *do trabalho docente na territorialidade camponesa*.

³ Em uma aula do Prof. João Antônio de Paula, da Faculdade de Economia da UFMG, em 2009, escutamos essa expressão *dialética produção consumo*, quando o professor expunha

No primeiro capítulo, com um sentido tradicional, está exposto o método de pesquisa. As hipóteses que constituem o *desenho da pesquisa* são desdobradas no *percurso metodológico*. Esse esclarecimento teve que ser destacado desta introdução porque se constituiu como uma contradição da própria pesquisa, sobretudo pelas descontinuidades e reviravoltas, bem como os riscos do uso de vários procedimentos em um mestrado (Capítulo 01 Metodologia).

O segundo e o terceiro capítulos procuram alguns fundamentos na compreensão das professoras no assentamento.

A escolha feita é de iniciar essa construção do objeto de pesquisa pela sua dimensão espacial, pela necessidade primária: a produção do assentamento. No caso em estudo, o assentamento é fruto da luta pela terra, articulando sujeitos que vivenciaram essa dupla determinação: a exploração do trabalho e a exploração/expropriação do território. O segundo capítulo procura permanências dessa conflitualidade (Capítulo 02 A Luta pela Terra e a Territorialidade Camponesa).

O terceiro capítulo faz o mesmo movimento, mas tendo como foco o processo educativo que se objetiva pedagogicamente na instituição escolar e no trabalho docente. A questão é a luta pela escola que se estabelece como desdobramento do fundamento luta pela terra. Mas, tentando *superar* a escolarização estatal sem abrir mão da escola pública. Tanto a produção docente em um sentido mais amplo, quanto a formação docente em um sentido mais restrito, constituem o questionamento deste capítulo (Capítulo 03 A Luta pela Escola e o Trabalho Docente).

O quarto capítulo já se limita ao processo de trabalho docente. Sobretudo pelo diálogo entre a empiria quantitativa com a qualitativa, produzimos algumas evidências dos momentos que podem ser compreendidos como a dialética produção-distribuição-circulação-consumo do trabalho docente – uma redução que fazemos na figura das professoras. O objetivo deste capítulo é identificar a condição e a contradição que se estabelecem, mediante a objetivação territorializada, no consumo da força de trabalho docente – alguns apertos da condição docente, mas também sobre ela...⁴ (Capítulo 04 A

aspectos dos *Grundrisse* de Marx. Ficamos com essa expressão na cabeça e atribuímos os sentidos desta pesquisa.

⁴ Camões se angustia quando “o mundo todo abarco e nada aperto.” Ao ser capaz de pensar o amor de forma tão plena e cortês que acaba por excluir o amor dos corpos – a união de carne

Dialética Produção-Consumo do Trabalho Docente na Territorialidade Camponesa). Não procura determinações, mas aberturas da antítese entre *força de trabalho docente e práxis⁵ educativa*, mediante a dialética da produção-consumo do trabalho docente criar uma territorialidade camponesa – e não somente a territorialidade escolar.

A justificativa para essa pesquisa tem três aspectos.

Enquanto professor da escola pública básica (Prefeitura de Belo Horizonte) existe e persiste a dúvida em mais de um momento acerca da efetividade, da realização das possibilidades de uma educação como processo de formação humana, ou, nos termos freireanos, como um processo de emancipação e de autonomia dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica. A questão da territorialidade nem se põe na linha do horizonte... Por vezes, no cotidiano escolar, no horário do intervalo, na sala dos professores, quando vejo alguém da *direção da escola ou da rede municipal* se aproximar para dar algum recado, imagino a situação daquela piada: *o piloto de um avião avisa para a tripulação que tem duas notícias, uma boa, outra ruim; a tripulação pede a notícia ruim primeiro, ao que o piloto avisa que estão voando na imensidão de um oceano, sem instrumentos de navegação, completamente perdidos; então, alguém da tripulação pede a boa notícia: Não estamos atrasados! Se não estamos atrasados aqui, nem lá, partir desse quadro cria uma urgência: a importância da compreensão das contradições do processo escolar com uma abertura, mediante sujeitos de uma historicidade que se territorializou, e que pode ser recolocada como práxis educativa – mesmo que vivendo as determinações formais da condição de força de trabalho. A Educação do Campo é um esforço com essa orientação, e, no Assentamento Primeiro de Junho, a questão não se coloca de maneira diferente, mas se realiza na sua especificidade. No nosso entendimento, compreender a possibilidade da*

e espírito característica da natureza humana. Com moldura menos amorosa, Petrarca no século XIII nos brinda com o soneto: “Não encontro a paz e não estou em guerra/ temo e espero, ardo e estou gelado/ vôo no alto céu e estou em terra/ nada aperto e todo mundo abraço.” (CAMÕES, 2006: 57). Nesta pesquisa, mas também no nosso cotidiano docente, a sensação relatada pelos dois poetas se realiza como presença em nossa prática. O soneto *O pastor Jacob*, de Camões (cantado por Amália Rodrigues), serve de epígrafe às Considerações Finais com este sentido: o sujeito faz algo esperando um resultado, que além de não vir, devém o contraditório, e, imediatamente se coloca novamente ao trabalho, servindo quem lhe impostou a contradição – e ainda diz “Mais servira, se não fora, para tão longo amor, tão curta a vida.” (CAMÕES, 2006).

⁵ Henri Lefebvre aponta a idéia marxista “da produção do homem por ele mesmo com seu duplo aspecto: quotidianidade e obras eminentes, comportamento mimético e invenção, formalização positiva e contestação negadora.” (LEFEBVRE, 1967: 223). Durante a exposição tentaremos nos aproximar dessa referência a fim de expressar o movimento da práxis.

ruptura com o que está dado, mesmo em um contexto diferente das escolas públicas de uma região metropolitana, é necessário e concreto para nossa própria condição docente – também nesse sentido uma dissertação se constitui com um processo de formação do próprio sujeito pesquisador.

Enquanto pesquisador, partimos da inserção em processos que constituem a Educação do Campo, no rebatimento para esta pesquisa, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo *Pedagogia da Terra* da FaE/UFMG. Esta pesquisa aponta alguns desafios desses processos formativos.

Com relação ao campo de pesquisa (Educação e Geografia, ambos indeterminados pela nossa *mirada*), aproximações com os processos que produzem a conflitualidade e contradição do espaço agrário, no caso, assentamentos de Reforma Agrária e a territorialidade camponesa, é importante para avaliar as políticas públicas já implementadas. Mas, sobretudo, para socializar reflexões acerca dos desafios metodológicos e filosóficos da educação como formação humana – e não como repetição de uma ou outra capacidade e competência.

O referencial teórico se mantém difuso entre aproximações de campos disciplinares, mas o esforço é de buscar uma convergência, de produzir o movimento do real no pensamento como a *síntese de suas múltiplas determinações* (MARX, 1859/1974). Nesse sentido, se aproxima de reflexões lefebvrianas acerca da *re-produção das relações sociais de produção* (LEFEBVRE, 1972/2008).

Capítulo 1 Metodologia

[...] o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSIK, 1976: 13)

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX, 1873/1984: 429)

Experiencia, lectura y reflexión sobre el tema son guiadas por un conjunto de preguntas acerca de la naturaleza de lo que se desea investigar y la manera de abordarlo, tomando en cuenta lo que otros hicieron antes que nosotros, mirando al mundo empírico y preguntándose acerca de las posibilidades y los medios para acceder a él." (SAUTU et al, 2005: 30)

Este capítulo tem como objetivo um duplo movimento: explicitar uma panorâmica da empiria (elaboração e aplicação) aproximando-a das categorias de base desta pesquisa. Para tanto, precede, à exposição da empiria, uma exposição da hipótese que articula conceitualmente a questão de pesquisa, na sua manifestação: as professoras no Assentamento Primeiro de Junho.

1.1 Desenho da pesquisa

A lógica interna desta investigação articula procedimentos de análise em mais de uma escala (no âmbito da reprodução social) na elaboração de evidências empíricas. O *Manual de Metodología* (SAUTU et al, 2005) diferencia, dentro do processo de reprodução social, três níveis a serem considerados em uma investigação social:

[...] uno de carácter macroestructural compuesto por la estructura de barreras y oportunidades que caracterizan a una sociedad en un contexto sociohistórico determinado y la inserción diferencial en diferentes clases sociales; otro microsocia caracterizado por los valores, motivaciones, creencias y horizontes cognitivos de los sujetos (agencia humana); y, por último, un nivel intermedio (meso) entre la estructura y el individuo representado por las relaciones sociales de pertenencia que dan forma a los estilos de vida, formas de pensar, y los valores y creencias de las personas." (SAUTU et al, 2005: 61)

O desenho desta pesquisa articula o caráter macroestrutural de um processo duplo: a formação do espaço agrário e escolarização da sociedade⁶. Ambos se articulam em um contexto social e histórico determinado substantivamente pela acumulação capitalista e, como desdobramento, como forma relativa, pela reprodução da estrutura de poder do Estado⁷ enquanto mediação do capital. Em uma das aberturas que Marx faz da compreensão do capital, nos explica que

Dentro do processo de produção conquistou o capital o comando sobre o trabalho, sobre a força de trabalho em funcionamento ou seja sobre o próprio trabalhador. [...] O capital transforma-se, além disso, numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E como produtor da laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundamentados sobre o trabalho compulsório direto. [...] De início, o capital submete o trabalho ao seu domínio nas condições técnicas em que o encontra historicamente. Não modifica imediatamente o modo de produção. (MARX, 1867/1984: 354; grifo nosso)

Mas também o Estado assume o caráter de *comando sobre o trabalho*. Torna-se um imperativo sobre e mediante as relações sociais. Como força social auto-expansiva, ora se autonomiza, ora se mantém determinada; mas sempre está na relação com os processos vinculados à produção capitalista. O território pode ser compreendido como a continuidade espacial e temporal em que as relações de poder do Estado e do capital se realizam. Mas, dentro do âmbito do Estado, se produzem relações específicas com temporalidades e espacialidades que não são as mesmas que se estabelecem nas relações capitalistas de produção; a escolarização da sociedade (comandada pelo Estado) converge com as relações capitalistas quando as formas estatais de

⁶ Como nos explica Maurício Tragtemberg, “Não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições da existência social, formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento de poder e, nessa medida, o professor é o instrumento de reprodução das *desigualdades* sociais em nível escolar.” (TRAGTEMBERG, 1985/2002: 13). A escolarização da sociedade não é entendida como um processo exógeno à sociedade que, por motivos diversos, se instalaria em seu seio por alguma força independente ou distinta da própria sociedade. Ao contrário, por ser um produto social, que se realiza como um processo social, tem que ser compreendida a partir das contradições e *desigualdades* da sociedade. Isto é, a explicação da escolarização somente olhando para seu processo isolado é limitada e não capta suas determinações. O caso do professor não é diferente.

⁷ *Estado* aqui não distingue a repartição das funções políticas e administrativas entre municípios, estados e governo federal, mas sim do *Estado* enquanto forma de poder político e econômico. De maneira aproximada, se diferencia das formas sociais organizadas pela vida privada, seja doméstica, seja em formas associativas de caráter particular. A idéia de coisa pública distinta da coisa privada, por mais que existam inter-relações.

reprodução das relações sociais são comandadas pelas forças sociais que personificam as determinações da auto-expansividade do capital (supera a condição de materialidade, reprodução dos meios, e se torna relação social).

Nesse sentido, esta pesquisa tem a preocupação de compreender o território como uma forma determinada de produção do espaço – espaço não somente como materialidade, mas como relação social também. E bem além. Henri Lefebvre nos explica que

Não se pode dizer que o espaço seja um produto como um outro, objeto ou soma de objetos, coisa ou coleção de coisas, mercadoria ou conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que se trata simplesmente de um instrumento, o mais importante instrumento, o pré-suposto de toda produção e de toda troca. O espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção. [...] Trata-se da produção no sentido amplo: produção de relações sociais e re-produção de determinadas relações. É nesse sentido que o espaço inteiro torna-se lugar dessa reprodução, aí o espaço urbano, os espaços de lazeres, *os espaços ditos educativos*, os da cotidianidade etc. Essa reprodução se realiza através de um esquema relativo à sociedade existente, cujo caráter essencial é ser conjunta-disjunta, dissociada, mantendo uma unidade no poder, na fragmentação. (LEFEBVRE, 1972/2008: 48-49; grifo nosso)

Quanto à nossa questão de pesquisa, as relações sociais que permitem e potencializam esse processo de reprodução se fundamentam na propriedade privada de um lado, e de outro, nos mecanismos de exploração do trabalho vinculados ou não à expropriação da terra. A propriedade privada, nas diversas formas que assume, determina especificidades nas formas de objetivação do trabalho, produzindo-lhe como algo dinâmico. As necessidades da objetivação do trabalho como exploração, articuladas com a expropriação dos meios de produção (fenômenos, ao nível do micro-social), se tornam a mediação da divisão social do trabalho (relações, ao nível do meso-social). Esse caráter dinâmico e histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada pode ser percebido, seja nas estruturas da produção (base material, forças produtivas materiais), seja nas superestruturas (expressões jurídicas e políticas que emergem das relações de produção mediante seu processo de desenvolvimento). Mas, esse movimento dinâmico e histórico de determinação é dialético: as relações sociais, de formas de desenvolvimento podem se converter em formas de interdição do desenvolvimento, bem como, quando se alteram as forças produtivas, se revoluciona mais ou menos rapidamente a

superestrutura, de maneira mediada pelas relações sociais⁸. Algumas formas de objetivação do poder, tanto político quanto econômico, do Estado tem uma função decisiva na criação ou na destruição das permanências e mudanças das relações sociais que os indivíduos mantêm entre si por meio de suas coletividades. As *relações de produção*⁹ do espaço agrário, por exemplo, articulam determinações econômicas (exploração do trabalho no território) com determinações políticas (apropriação privada do território, mas com uma forma social de *regulagem*). Nestas situações, os sujeitos se deparam com poderes que lhe são independentes: tanto o processo de trabalho que desempenham, quanto a natureza e os produtos que compõem as condições objetivas desse processo de trabalho.

O espaço agrário brasileiro é uma síntese. Por um lado, põem-se os processos de exploração do trabalho pelo capital no processo de industrialização da agricultura (na relação capitalista: proletário ou bóia-fria; na relação não-capitalista: lavrador ou camponês). Por outro lado, põem-se os processos de expropriação da terra de agricultura familiar. A expropriação se realiza de mais de uma maneira. Seja na forma violenta da grilagem e despejo/desocupação, chegando ao assassinato de pequenos proprietários. Seja pela forma econômica, transformação da terra em mercadoria, enquanto desdobramento da incapacidade de permanência no lote (por exemplo, pelo endividamento seguido de hipoteca ou pela aceitação – nem sempre autônoma da parte do camponês – do discurso de melhoria de condições de vida associado ao êxodo rural). Em ambos os casos, o trabalhador perde o vínculo formal de propriedade com as condições materiais que lhe são externas ao

⁸ “[...] en la producción social de su existencia, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se eleva un edificio [*Überbau*] jurídico y político y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina [*bedingen*] el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, todo el inmenso edificio erigido sobre ella.” (MARX, 1859/1974: 76-77).

⁹ No *Prefácio de 1859*, Marx abre margem para compreensão das relações de produção em sentidos que estão além da produção imediata de mercadorias (meios de consumo) em direção à produção da própria sociedade – cf. nota acima.

processo da produção. A materialidade em que o sujeito se realiza como produtor se torna algo alienado. A territorialidade que se produz na relação do sujeito com o território é uma relação determinada por uma força que, além de independente, é contraditória com as necessidades constituídas numa perspectiva de autonomia do sujeito.

De modo convergente, partindo do processo de escolarização da sociedade, na situação pesquisada, escolarização pública¹⁰ (enquanto momento da reprodução do processo de produção, mediante um conjunto de processos educativos¹¹ inerentes à reprodução social) se coloca como um gradiente perverso. Da *ausência da escolarização estatal* (a escola pública não se materializa, não existe como materialidade no território, e por nem estar posta como relação de exterioridade às populações rurais; *A escola não está lá, muito menos os alunos*) até a sua *presença enquanto Educação Rural*.

A educação rural, que será desenvolvida no terceiro capítulo, se realiza como processo educativo que se objetiva pedagogicamente por meio da forma escolar. Mas, esta forma escolar de educação, está determinada como imagem e semelhança da divisão social e territorial do trabalho entre campo e cidade. Situação em que existe a escola acessível à população de maneira permanente; materialidade que se torna exterioridade contínua no território – tanto na espacialidade quanto na temporalidade. *A escola está lá e os alunos também estão lá*. Mas, de maneira contraditória, a estrutura física e o quadro de trabalhadores potencializam um efeito de desrealização do processo educativo: funcionamento contínuo com níveis extremos de precariedade e

¹⁰ Não lidamos com a escolarização privada, ou particular, que não seria somente a reprodução das relações de produção no sentido imaterial, mas, também no sentido material, isto é, como uma forma de reprodução simples e ampliada do capital. Marx cita o exemplo da escolarização como um processo de produção capitalista quando, mediante o processo de produção, a professora realiza um mais-trabalho, um trabalho excedente que, mediante o processo de circulação, se realiza como um mais-valor para o capitalista (MARX, 1867/1984).

¹¹ Inicialmente, utilizamos o termo *processo educativo* no sentido de um processo referente à educação, esta entendida como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.” (DURKHEIM, 1969: 42). Nesse sentido, o processo educativo interdita as possibilidades de anomia: produz a subjetividade necessária à uma objetivação ideal para a reprodução das relações sociais hegemônicas. Esse é o sentido de socialização. Se as relações hegemônicas de produção carecem de uma parcela dos sujeitos se objetivando mediante processos de estranhamento, não importa: a função da educação é a permanência da estrutura social nos seus pressupostos. Ao longo desta dissertação, tentaremos implicar o processo educativo de outros pressupostos, sobretudo, das possibilidades de sua determinabilidade enquanto momento necessário da ruptura com os processos de estranhamento presentes na reprodução das relações de produção, dos processos produtivos.

insuficiência. Sendo que, nestes exemplos, é comum a escolarização ser um dos fundamentos do *efeito demonstração* do argumento que qualquer coisa é melhor que uma vida no campo (consequência: êxodo rural) ou que a vida no campo não necessita escolarização (consequência: evasão escolar). Neste outro extremo do gradiente, a escola pública se torna uma materialidade; é uma existência no território. Além da simples existência (materialidade), com relação às populações rurais, se torna uma exterioridade; é uma existência exterior às populações que existem no território. Mas, quando o povo do campo estabelece uma relação de objetividade com a escola estatal (exterioridade dotada vínculo entre sujeito e objeto, entre pessoas e a escola), essa relação se constitui em desigualdade. O processo educativo (objetivação da escola e subjetivação das populações) se realiza como um processo fragmentário, tanto da escola, quanto dos sujeitos da escola. Sujeito e objeto mantêm um vínculo que, mesmo que permanente, não se realiza como totalidade – ou pelo menos, na efetividade dos possíveis ali presentes. A objetivação tem a característica específica de ser uma relação estranhada, um processo de estranhamento¹². *A escola e os alunos estão sempre lá, mas na forma de uma desigualdade.*

Mas, entre os extremos da ausência (não-consumo da escola pelos sujeitos) e da presença (consumo desigual da escola pelos sujeitos), existem nuances. Entre o preto e o branco, o cinza é a escolarização eventual e dependente das formas de mandonismo e patrimonialismo da política. *A escola e os alunos nem sempre estão lá.*

Um termo possível dessa relação: o transporte escolar (tradicional moeda de troca na formação de currais eleitorais). A escola pública é uma materialidade que quando se coloca na relação com os sujeitos se torna uma exterioridade, se torna uma objetividade. Mas, quando o transporte público não acontece, por motivos que não desenvolveremos nesta pesquisa, quando os sujeitos não chegam à escola, essa exterioridade não se realiza como objetividade. *A escola está lá, mas os alunos não estão lá. A objetivação está*

¹² Marx define o estranhamento, na relação entre o trabalho e o objeto, como o processo no qual “[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor.” (MARX, 1844/2006: 80). Extrapolamos o contexto utilizado por Marx, de relação entre trabalhador e objeto no processo de trabalho, para utilizar o termo *estranhamento* no sentido de um processo de objetivação do sujeito no e pelo objeto em que a objetividade (produto) e ou a objetivação (processo) mantêm, com relação ao sujeito, a característica de algo estranho, que se realiza mediante um *poder independente do produtor*. A territorialidade (como produto e processo), daqui pra frente, será aproximada a partir dessa referência ao processo de alienação.

interditada – por uma temporalidade maior ou menor – pela parte dos sujeitos. Do tempo mais demorado das condições naturais, sazonalidade (estação das chuvas, por exemplo), até um tempo mais rápido, ou curto, das contradições do Estado, uma prefeitura por exemplo (o ônibus não tem motorista, ou está quebrado, ou o recurso do transporte escolar foi contingenciado em outro serviço – sem contar que a corrupção e desvios de verba não é algo sobrenatural na situação em tela...). De qualquer maneira, para nossa *redução*, sujeito e objeto mantêm um vínculo que não é permanente. A relação de objetivação é descontinuidade. A escola existe, mas a territorialização das populações na escola acontece de forma descontínua; a centralidade está na distribuição dos meios necessários à circulação dos sujeitos. Se, da parte dos sujeitos, *a escola estivesse aqui e não lá*, não haveria descontinuidade sujeito-objeto.

Outro termo possível da relação: o funcionamento escolar. A escola, enquanto estiver em funcionamento, é uma objetividade (escola e alunos se realizam como relação entre objeto e sujeito). Mas, por motivos diversos com causas semelhantes ao exemplo do transporte escolar, tem o funcionamento descontínuo. *A escola está lá, os alunos até poderiam estar lá, mas a escola não funciona*. A objetivação está interditada pela parte do objeto, em uma temporalidade diversa. A objetividade e o sujeito possuem um vínculo que não é permanente, é uma descontinuidade. A escola existe como materialidade, mas quando lhe faltam condições para sua efetivação como processo educativo, quando *suas portas estão fechadas*, é uma exterioridade que não se realiza como objetividade para os alunos. Os alunos não se territorializam na escola. A territorialização das populações na escola acontece de forma descontínua, às vezes permanente, mas a centralidade está na distribuição dos meios para a efetivação da escola. A territorialidade se realiza como processo de objetivação (inclusive, de estranhamento) descontínuo entre sujeito e objetividade.

Uma compreensão de alguns aspectos desse processo, por exemplo, necessitaria um estudo descritivo e quantitativo da oferta e expansão do equipamento escolar, combinando variáveis tais como índices de taxas de matrícula *por* modalidade de ensino *por* unidades de ensino *por* dependência administrativa, entre outros. Ou uma análise de taxas de analfabetismo *versus* evolução do emprego agrícola, que permitiria compreender a existência ou não

de uma transferência dos contingentes pertencentes à demanda potencial existente para o de demanda efetiva de educação escolar, como possibilidade de melhoria dos indicadores de desenvolvimento social e regional – daí relacionar a territorialização da escola e dos alunos como determinidade da reprodução das relações de produção. Mas, pelo menos a identificação da relação é possível em termos qualitativos, mesmo que com acento na lógica. Nesta pesquisa nos esquivaremos de várias dessas demonstrações na tentativa de reter algo de suas consequências amplas como pressuposto restrito à argumentação.

A divisão social do trabalho, compreendida a partir das formas espaciais de propriedade e exploração, mas também a partir das formas escolares de permanência e sustentação, podem ser apropriadas mediante procedimentos quantitativos nos quais independe a compreensão que os indivíduos envolvidos nessas relações possuem – tanto de si, quanto delas. Isto é, podemos observar a desigualdade que um lavrador, ou camponês, vive no seu cotidiano de trabalho sem dirigir-lhe a palavra; ou, o que dá no mesmo nesse argumento, verificar um déficit de escolarização sem nunca ter visto um sujeito que teve sua matrícula alheada (ou alienada¹³) pela ausência ou fechamento de uma escola. Esta análise, da forma objetiva pela qual um processo (ou momento) da reprodução social se dá é fundamental na investigação social.

Para este conjunto de questões, uma pesquisa quantitativa basta. Organizada por meio de análises documentais e observações, bem como por meio de questionários nos quais os usos não primam por uma leitura mediada que seja desdobramento mais rico em qualidades e nuances da consciência do sujeito. Somente apreende a manifestação fenomênica da consciência do sujeito restrita aos termos em que se coloca a pergunta – inclusive, limitada por opções a serem assinaladas (o caso dos nossos questionários). Por exemplo, lhe solicita uma informação quantitativa, que pode ser verificada ao observarmos um contra-cheque ou a quantidade de vezes que uma professora entra em uma sala de aula. Para tanto, um procedimento de pesquisa empírica

¹³ Alienação aqui tem o sentido de algo que se torna alheio à alguém. Alheio é um adjetivo que qualifica algo “[...] que não é nosso; que pertence a outrem [...]”, mas também algo “[...] distante, apartado, afastado [...]”, bem como “[...] falto, privado [...]” (FERREIRA, 1986: 85). Nesse sentido específico, não discute tanto a qualidade do processo de alheada (sinônimo de alienação no mesmo dicionário), mas se limita a apontar uma relação de interdição entre um sujeito e um objeto – que pode ser um produto, outro sujeito, uma qualidade, enfim, algo que do sujeito se diferencia.

pode acreditar nas informações dispostas pelos sujeitos pesquisados ou procurar essas informações em uma fonte que produza uma sensação de maior veracidade, mas a natureza da informação não se altera se advinda do trabalhador ou do empregador/supervisor, por exemplo. É claro que partimos do pressuposto de que os sujeitos que se dispõem a participar de uma pesquisa não vão mentir... De qualquer maneira, também se optam por esses procedimentos quantitativos exatamente pela dificuldade, no nosso caso impossibilidade, de cotejamento da totalidade das informações expressadas pelos indivíduos com informações disponibilizadas por instituições em que esses estão envolvidos.

Mas, no silogismo: o desdobramento do caráter geral da reprodução social, por meio das relações sociais, produz formas gerais e específicas de consciência pelas quais os indivíduos se des-conhecem enquanto parte da sociedade. Isto é, o(s) processo(s) macro-sociais mantém uma relação de determinidade dialética com as ações por parte dos indivíduos; ações essas que são organizadas na escala dos indivíduos por meio de formas de consciência. A organização dessa consciência só pode ser compreendida na própria objetivação que os sujeitos fazem dela – aí o papel da educação assume uma importância *de lucha o muerte*.

Se as relações sociais de produção entram em contradição com as forças produtivas, além do conflito se dar abertamente nos processos produtivos (no processo de trabalho e na divisão social do trabalho, KRAHL, 1974), também emerge nas formas de consciência social que os indivíduos têm dessa desigualdade na reprodução social.

Seja por buscar compreender as condições sociais objetivas em que os indivíduos vivem e passam uma vida sem ter uma forma de consciência que lhe revele os fundamentos (ou essência) da tragicidade de sua existência – pois se o homem produz a sua própria história, como diz Marx, não a faz mediante as condições históricas que escolhe¹⁴.

¹⁴ “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando aparecem empenhados em revolucionar-se a si e as coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crises revolucionárias, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada. [...] De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua natal; mas só quando púder

Seja por procurar, com base no presente que olha o passado para se compreender historicamente, as tendências que a reprodução social apresenta na atualidade – tendo aqui o pressuposto de que o momento histórico não é de ruptura com sua lógica sistêmica, mas de reprodução ampliada dos seus elementos fundamentais. Isto é, dentro do processo geral de reprodução social por meio da territorialização, coexistem formas contraditórias de objetivação. O sujeito se realiza conscientemente como produtor da história, como um sujeito dotado de historicidade, mas, ao mesmo tempo, se realiza como um reproduzidor dos imperativos produzidos por outros sujeitos, por outras instituições (por exemplo, o Estado e ou uma empresa capitalista). o processo de subjetivação que faz dessa realidade também é contraditório.

Na nossa hipótese, sobre a consciência de um indivíduo (ou grupo) acerca das desigualdades em que vive, pode se abrir perspectivas de solucionar seu problema sem remeter-se a uma prática que subverta os fundamentos da desigualdade generalizada. Isto é, pode se procurar ações baseadas em interpretações que reafirmam um processo de desigualdade. Por exemplo, o caso do indivíduo (ou grupo) melhorar sua situação em detrimento da piora da situação de outros indivíduos (ou grupos) que mantém com ele uma homologia ou semelhança na divisão social do trabalho ou na estrutura de poder.

No caso de um lavrador, por exemplo, que vive uma situação de extrema penúria, podem se abrir vários caminhos alternativos dependendo do método que ele utilizar para interpretar sua realidade. Bem como no caso de uma professora.

Uma primeira possibilidade seria de um sujeito poder melhorar sua situação singular ao se associar organicamente àquele que lhe explora: um lavrador que se torna capanga, que entra para a pistolagem, por exemplo. A condição de trabalhador explorado não cessa, mas a forma de consciência que o sujeito tem de sua reprodução social se desloca da condição de oprimido (caráter conservador, mas passivo) para a condição de opressor (caráter conservador, mas ativo) – pois, nesta inflexão, quanto mais o processo de

manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela.” (MARX, 1852/1969: 17).

exploração se reproduzir de maneira ampliada, maior a chance de sua função na relação capital-trabalho também se consolidar e/ou ampliar¹⁵.

Ou, quanto a uma professora, que sai da função de regência e assume uma função *burocrática* considerando isso a solução individual da conflitualidade em sala de aula. As professoras que ficaram no processo de trabalho didático continuam vivendo processos desiguais e a professora que assume o perfil de *gerente* assume a função de garantir a reprodução dessas relações de trabalho desiguais¹⁶. A metamorfose (interna à condição docente) em *função de supervisão*¹⁷ assume a função de manutenção (por vezes, ampliação) do que existe, do que está instituído. A sua atuação, na relação com as outras professoras, assume a forma de uma relação estranhada entre indivíduos dentro de um processo produtivo.

Em uma segunda possibilidade, o mesmo sujeito, mediante um conjunto de determinações sociais diversas, pode se associar organicamente à forma social antagônica que lhe explora: um lavrador começa a participar de uma forma associativa que questiona os fundamentos da sua reprodução, tanto individual e familiar, quanto de grupo delimitado regionalmente, por setor de produção, etc. A condição de trabalhador, no primeiro momento, não cessa, mas a forma de consciência que o sujeito tem de sua existência enquanto relação de exploração se desloca dentro da condição de explorado: de elemento passivo para elemento ativo. Mesmo reproduzindo as relações de dominação a que seu trabalho está sujeito, ele procura alterações em maior

¹⁵ “Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que nessas circunstâncias, os oprimidos tem no opressor o seu testemunho de “homem”.” (FREIRE, 1970: 34).

¹⁶ “O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação.” (TRAGTEMBERG, 1985/2002: 13).

¹⁷ Um dos decretos da Comuna de Paris de 1871, sobre a produção, proclama que “[...] os trabalhadores que exercem tarefas predominantemente intelectuais (direção, gestão, planificação, investigação etc.) periodicamente serão obrigados a desempenhar tarefas manuais; todas as unidades de produção são administradas pelos trabalhadores em geral e diretamente pelos trabalhadores da empresa, em relação à organização do trabalho e distribuição de tarefas; fica abolida a organização hierárquica da produção; as diferentes categorias de trabalhadores devem desaparecer e desenvolver-se a rotatividade dos cargos de trabalho; a nova organização da produção tenderá a assegurar a gratuidade máxima de tudo o que é necessário e diminuir o tempo de trabalho. Devem-se combater os gastadores e parasitas. *Desde já são suprimidas as funções de contramestre, cronometrista e supervisor.*” (COGGIOLA, 2002; grifos nossos).

ou menor quantidade e qualidade desse processo. Um exemplo dessa crítica do trabalho (ao capital ou ao Estado – nesse sentido, são homólogos na relação de exploração do trabalho) é o momento da greve, em que não se questionam os fundamentos da (re)produção da desigualdade, mas somente os processos de distribuição (proporções) do que é produzido socialmente e apropriado por uma parcela da sociedade (diretamente ou no desvio pelo Estado). No caso da professora, em uma mesma situação de greve com pauta limitada ao salário, não se questionam os fundamentos da processo educativo, somente a quantidade dos fundos públicos que assumirão a forma de salário mediante uma distribuição mais justa. Em ambos os casos, as desigualdades que produzem a territorialidade como totalidade dos sujeitos e processos se reduzem à relação individual do sujeito. Mesmo o sujeito não se compreende na totalidade de sua objetivação: o limite é a relação entre uma *parte de si* que se torna *força ou capacidade de trabalho*¹⁸, com *uma parte fora de si*, que será incorporada.

Como a consciência de classe não se processa por meio de iluminações divinas ou mediante a ingestão de pílulas, ainda menos pela simples leitura de textos críticos, em que de uma hora para outra se daria um salto de qualidade sensacional na forma de consciência do indivíduo ou grupo, o momento que limita a conflitualidade ao processo de distribuição cumpre historicamente um papel fundamental – e mesmo hoje continua desempenhando processos de formação dos trabalhadores enquanto classe que não podem ser desconsiderados, tanto pelos estudos teóricos e científicos, quanto pela

¹⁸ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie.” (MARX, 1867/1984: 187). Marx discute aqui uma relação capitalista em que um ser humano participa de maneira limitada, isto é, a realização do sujeito não como a totalidade das possibilidades de suas faculdades, mas de forma determinada pelo processo de trabalho específico em que está inserido. Mesmo que nesta pesquisa não tratemos do trabalho docente na relação direta com o capital, podemos desdobrar o fundamental da relação exposta por Marx: a objetivação do sujeito em *força ou capacidade de trabalho* é um processo no qual o sujeito não se realiza para além das necessidades postas pelo processo de trabalho – este por sua vez, se limita à produção determinada de algo, determinação que lhe é *estranha*, posto que é um *poder independente ao trabalhador* (MARX, 1844/2006). O produto do trabalho é o resultado determinado de um processo de trabalho determinado – se esta determinação é posta por um capitalista, ou pelo Estado, não faz da objetivação do sujeito na forma de força de trabalho algo mais próximo de uma auto-determinação do sujeito, ou de uma determinação mais autônoma, que seria a objetivação do sujeito por meio do trabalho docente. O uso do termo *força ou capacidade de trabalho* será utilizado daqui pra frente nesse sentido: a objetivação de alguma faculdade ou capacidade específica do trabalhador determinada por algum poder ou força que lhe são externos, e sobre os quais somente se contrapõe mediante uma conflitualidade ativada pela crítica alçada à condição de práxis.

militância. Inclusive no caso de um sujeito que, por exemplo, vivencia o processo sindical em mais de uma categoria: o sindicalismo rural e o sindicalismo docente.

Uma terceira possibilidade põe um sujeito, ainda tendo como referência do nosso exercício de imaginação, o lavrador, mas o lavrador que, dentro da condição de oprimido, desempenha um protagonismo em busca de superar sua con(tra)dição e alcança sucessos que não se limitam a transformação quantitativa do processo de exploração – simplesmente aumento salarial, por exemplo; e agora já fica difícil pensarmos uma ação individual conseguir ter uma repercussão efetiva. Mediante um conjunto de condições conjunturais e estruturais em que suas lutas se dão, esse grupo organizado pode conseguir alterar não somente a distribuição do que é produzido como riqueza social, mas alterar os fundamentos que estão localizados no processo de produção. O nosso lavrador, se *o roçado da luta vinga*, deixa de ser um assalariado – no qual o fundamento é a não-propriedade dos meios de produção, no caso, a terra – e se torna um camponês – no qual um dos fundamentos é a propriedade dos meios de produção e a metamorfose do trabalho (por assalariamento ou sistemas de dependência: barracão, terça, meia, porcentagem etc) em trabalho familiar. Aqui já ocorre uma forma de consciência de classe que, se não se limita à ação individual, já coloca a contradição entre as classes em um outro patamar.

No caso da professora, a questão é diferente. A escola pública não é uma unidade de produção nos mesmos termos que um latifúndio canavieiro ou uma usina de açúcar. A condição da professora enquanto trabalhadora, isto é, a condição do trabalho docente, mantém como princípio a cisão entre o trabalho e as condições objetivas de sua realização – a escola. Na sociedade em que vivemos, o processo educativo que se objetiva pedagogicamente na forma escolar, sobretudo na escola pública, interdita as possibilidades do trabalho docente se realizar como proprietário dos meios de trabalho que constituem a forma escolar – veremos no terceiro capítulo que as exceções que possam existir confirmam a regra: a escolarização é uma força expansiva que não se realiza na condição represada do trabalho individual. A luta que se desenvolve, diferente do trabalhador rural, não é para que a escola pública seja um processo de produção desenvolvido privadamente pela força de trabalho docente – pois, como a escolarização pública é um processo inseparável da

reprodução social mediada pelo Estado, a questão que se coloca não passa pelos trabalhadores assumirem a responsabilidade material da reprodução econômica da unidade produtiva. A escola, nesse sentido, tem um caráter dual: tanto é um processo de produção (um processo de trabalho e uma divisão do trabalho), uma relação de produção em que o resultado é um processo educativo qualquer, mas, também se estabelece uma exploração do trabalho docente, isto é, o trabalho se realiza como processo de exploração; quanto é um processo que vai além desse caráter imediato, e alcança determinações de reprodução das relações de produção, de criação e recriação (também de interdição) de sujeitos capazes de se objetivarem nos processos produtivos específicos. A exploração é reproduzida para além do processo imediato de trabalho do trabalhador explorador, e essa expansividade é a utilidade que esse trabalhador docente tem para a reprodução social nos seus pressupostos.

Mas, imaginemos que o nosso sujeito oprimido, *in limine*, já é um camponês que tem o meio de produção, mas que vive uma situação em que toda sua produção está organizada mediante imperativos que desconsideram seu consumo ou lhe colocam em patamares sub-humanos de reprodução da vida familiar; produzindo, por exemplo mais tabaco ou tomates do que alimento. Ainda, um caso possível é aquele no qual, do alimento que produz, tem que vender uma parcela tão grande que o que sobra mal lhe permite a subsistência, ou em outros casos que se configuram no que Ariovaldo Umbelino de Oliveira chamou de sujeição da renda camponesa ao capital, à reprodução ampliada do capitalismo no campo. Este sujeito, mesmo tendo a terra, mas vivendo em uma condição de penúria extrema, pode se organizar em uma forma política coletiva que questione os pressupostos que mantém sua vida no mesmo patamar de consumo daquele lavrador ou bóia-fria assalariado. Inclusive, o camponês pode estar em uma situação até pior do que o lavrador, que não altera a condição criada para uma identidade entre nossos sujeitos aqui idealizados. Tampouco entraremos na questão do camponês se constituir em uma classe fundamental, como proletário e capitalista: tomamos com pressuposto que a determinação está mais na condição de trabalhador do que de proprietário dos meios de produção que os reproduz como capital.

Essa organização pode potencializar uma leitura de mundo, na expressão freireana, uma forma de consciência de sua condição contraditória e

desigual de *classe que vive do próprio trabalho*¹⁹, que vai se adensando dia após dia, e, quando a saturação de vontade subjetiva se encontra com a conjuntura objetiva, se materializa em ações organizadas na ruptura dos pressupostos que lhe (des)organizam. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, que tomamos como referência aqui. Estabelece-se uma reprodução contraditória das relações de produção definidas pelos pressupostos da exploração do trabalho e da acumulação capitalista. Entendemos que essa ação caracteriza a práxis, mas voltaremos nisso mais adiante.

Pelo lado das professoras, a possibilidade equivalente reside na ação organizada das forças de trabalho reunidas na coletividade da escola, a escola como um trabalhador composto de diversos processos de trabalho, romper os pressupostos que fazem da escola um processo de dupla produção: produção no sentido material, processo de trabalho, professora e alunos *ao vivo*, mas, também, reprodução de relações desiguais e estranhadas distribuídas no conjunto da sociedade e recortadas na territorialização. Limitamos aqui a contradição escolar a partir do Estado. A condição docente desenvolve as contradições do processo escolar em outro sentido, isto é, mediante a conflitualidade entre a *força de trabalho* e a *capacidade de comando do trabalho* (contrapostas na imagem da professora e do Estado, da Secretaria Estadual de Educação no caso de escolas da rede estadual), o trabalho se apropria positivamente da determinação dos termos de sua efetivação com uma relativa autonomia perante as formas políticas de comando do processo escolar. A objetivação do trabalho escolar não aparece como desefetivação dos sujeitos do trabalho escolar por meio da sua realização unilateral como *força de trabalho*. Não que a existência da professora deixe de se dar mediante a *exteriorização de sua força de trabalho*, mas a questão deixa de se encerrar neste ponto. Ocorre uma superação dessa condição, pois a capacidade de comando da escola apropriada na sua luta social faz com que se exteriorizem aspectos do *trabalho docente* como uma totalidade maior que o fragmento *força de trabalho docente*, instituindo novos elementos na reprodução da forma escolar. A produção do espaço escolar, de seus sujeitos e processos, se

¹⁹ “A expressão “classe-que-vive-do-próprio-trabalho” [...] tem como primeiro objetivo conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*. Quando tantas formulações vem afirmando a *perda de validade* analítica da noção de classe, nossa designação pretende *ênfatisar o sentido atual da classe trabalhadora*, sua *forma de ser*.” (ANTUNES, 1999: 102).

tornam a reprodução de um conjunto de relações de trabalho que vai além dos imperativos postos como necessidades estatais. O trabalho docente se apropria subjetivamente das contradições presentes na reprodução das relações em que se insere e realiza uma crítica que se torna objetiva: a auto-determinação das formas que reprodução das relações de produção assume no interior da reprodução específica do espaço escolar.

Aqui, ao contrário do exemplo de situação que em bastam os aspectos quantitativos para compreender o fenômeno, é necessária uma apreensão dos aspectos subjetivos da reprodução social particularizada. Não que o dado quantitativo não ajude nas estimativas e definição das causalidades e metamorfoses que a consciência social teve, mas essa empiria sozinha não dá conta.

Torna-se necessário, para tal investigação, um procedimento em que a contradição objetiva seja reproduzida subjetivamente pelo indivíduo (ou grupo), para então ser exposta e apreendida metodologicamente. As escolhas destes indivíduos precisam ser compreendidas enquanto força subjetiva que se torna objetiva em um processo social. Uma força imaterial que se torna material; uma subjetividade que se exterioriza transformando a objetividade. No caso do trabalhador rural, este se transforma na própria transformação do território em que vive, que produz. No caso da professora, a escola se transforma por meio de um processo dialético em que a professora também se transforma; a transformação da objetividade da escola se efetiva na e pela transformação da subjetividade da professora.

Do lado do trabalhador rural oprimido, ou melhor, um movimento de trabalhadores oprimidos, sobretudo pela separação de suas condições objetivas de reprodução econômica (a terra), que por meio de uma ocupação de terra que não cumpre a função social, *rompe-lhe a cerca com o alicate*, e ali estabelece um acampamento. Esse processo possui uma intensidade subjetiva fantástica, mas ainda mais fantástica é a nova realidade objetiva que se produz. Ou, melhor dizendo, compreender esse processo extremamente complexo e intenso – redefinidor do conjunto da vida individual e coletiva do sujeito e do conjunto das materialidades em que ele se insere e de onde extrai as formas de sua reprodução social (a questão não se limita ao território e ao camponês, se torna a relação social que se estabelece entre ambos: a territorialidade) – necessita um percurso metodológico e procedimental. Este

desvio faz com que a emergência discursiva da atividade produtora do novo não fique escondida atrás da simples determinação teórica e explicação da materialidade nova, da exterioridade que ali se produziu. Se a materialidade e a exterioridade podem ser explicadas somente pelo procedimento que mantém alheia a consciência social, a objetividade necessita a presença do sujeito. Nesse sentido, a explicação do território pode se realizar nos limites estreitos do procedimento quantitativo, mas a compreensão da territorialidade pede a opinião do sujeito como *conditio sine qua non* para sua efetivação teórica. Uma compreensão da territorialidade se torna possível quando, no caso desta pesquisa, se realiza tanto na reprodução subjetiva (pensamento do sujeito) quanto na expressão objetiva (fala do sujeito) dos processos uma explicação daquela realidade.

A poesia de uma canção feita na beira de uma fogueira é tão, ou até mais, necessária que uma fotografia que ali é tirada. O relato da forma de consciência que se produz dinamicamente permite que se localizem contradições que, eventualmente, vão continuar a colocar em movimento a alteração na composição orgânica do processo produtivo naquele pedaço de terra, ou que podem fazer ressurgir formas individualistas, de exploração de uns pelos outros, de organização da vida social.

Tanto o procedimento de reunir participantes dessa processualidade em um grupo focal, quanto à realização de uma entrevista individual com um sujeito tal, abrem a possibilidade de que se revelem aspectos da mudança social e territorial que estariam ocultos ou invisíveis se a pesquisa parasse nos seus aspectos quantitativos. Tanto a história de vida, na perspectiva autobiográfica ou na perspectiva de construção identitária de grupo ou ainda das representações sociais internas e externas ao grupo em tela, aqui assumem uma centralidade na produção da evidência empírica. Mas não utilizamos a extensão destes procedimentos nesta pesquisa.

A articulação entre a metodologia quantitativa e qualitativa tem essas intenções no nosso caso. Discutidos alguns aspectos genéricos da metodologia, apresentaremos os aspectos específicos da empiria.

Fechando a apresentação do desenho da pesquisa, é importante apontar que o recorte espaço-temporal é a emergência do trabalho docente, em meados dos anos 2000, em uma territorialidade camponesa, localizada em um assentamento do Vale do Rio Doce, que foi iniciada no início da década de

noventa e que se mantém até os dias de hoje. Esse assentamento chama-se Primeiro de Junho e está situado no município de Tumiritinga. O segundo e o terceiro capítulos explicam essa situação.

1.2 Percurso Metodológico

Três procedimentos de pesquisa compõem o percurso metodológico: uma reunião de grupo focal, uma aplicação de questionário e uma realização de entrevista. Considera-se que a escolha de cada um se relaciona:

a) pelos sujeitos envolvidos em cada um, tendo tanto a relativa homogeneidade interna e heterogeneidade externa de cada amostra/sujeito na funcionalidade do instrumento, quanto a relação de cada tipo de sujeito com a vivência e experiência da condição docente: o grupo focal com um grupo de licenciandos no mesmo processo de formação docente, a aplicação de questionários em grupo de professores do mesmo município, e, a realização de entrevistas com um casal de professores assentados;

b) pelos procedimentos, que permitem tanto uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa quanto a manifestação individual ou grupal, bem como a formação do perfil da amostra quanto ao envolvimento (in)direto com a territorialidade camponesa, isto é, a relação maior ou menor com o processo de (re)produção do assentamento e implicação com a(s) escola(s);

c) pelo transcurso próprio da pesquisa, que no primeiro momento tinha como objeto de pesquisa sujeitos em formação docente, e se deslocou para a apreensão do trabalho docente na sua efetividade;

d) pela conjuntura²⁰ de realização da pesquisa, pois a reunião do grupo focal aconteceu em fevereiro de 2010, em Belo Horizonte, sem demandar

²⁰ Fui bolsista do Observatório da Educação do Campo/CAPES entre abril e setembro de 2009, que me permitiu, além dos créditos obrigatórios, participar de diversas atividades decisivas nesse percurso de mestrado, entre elas destaco a apresentação de trabalho no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, na Universidade de Brasília em agosto de 2010. É importante reafirmar o agradecimento da acolhida que recebi do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, EDUCAMPO, da FaE/UFMG, na figura da professora Maria Isabel Antunes Rocha. Contudo, no período de realização do grupo focal, estava sem disponibilidade de viajar por ser unidocente de multissérie, sem tempo pedagógico fora de sala, na rede municipal de Belo Horizonte. Já no período de aplicação dos questionários, entre outubro e dezembro de 2010, trabalhando no ensino regular da prefeitura no turno da manhã com duas ou três extensões semanais de jornada na parte da tarde, assumi (como Professor Substituto) duas disciplinas da prática de ensino, 60 horas/aula cada, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE/UFMG da graduação em Pedagogia Noturno, disciplinas estas (*Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia e Aspectos Pedagógicos da Formação Territorial Brasileira*), que somado às dificuldade de agendamento

deslocamento do pesquisador; a aplicação de questionários ocorreu em três idas à Tumiritinga (abertura de campo e aplicação individual e presencial de questionário) entre os meses de outubro e dezembro de 2010; e, a realização de entrevistas ocorreu no feriado da Semana Santa, no mês de abril de 2011;

Se, por um lado, a escolha e o encadeamento dos procedimentos tiveram muito de arbitrário se tomamos como referência um projeto de pesquisa ideal e consolidado, por outro lado, permitiu que entre um momento e outro, novas questões emergissem das análises e reflexões. Na tentativa de um *aggiornamento*, podemos expor como hipótese de estrutura metodológica que o encadeamento *grupo focal-questionários-entrevistas* teve como finalidade, além da coleta de dados, a própria constituição de categorias de análise relacionadas à pesquisa. Três categorias, tanto se produziram como fundamentos quanto se desdobraram como consequências nesse *détour*²¹: a formação docente, o trabalho docente no campo-cidade e o trabalho docente na territorialidade camponesa.

O vetor permitiu que, no primeiro momento, o grupo focal, ao partir de três questões geradoras, produzisse sentidos particulares às abordagens da relação entre trabalho e educação. Na sequência, esses sentidos particulares constituíram a circunstância de formulação das questões do questionário; tanto a concepção de conteúdo das questões, quanto seu encadeamento como estrutura provida de lógica ao se tomar o questionário como um todo. O terceiro momento de tal vetor, as entrevistas, se desdobrou diretamente da análise dos questionários, procurando evidenciar pontos de tensão levantados pelas categorias e pela reflexão situada, mas induzindo conteúdos nas perguntas que revelem e problematizem as hipóteses de pesquisa. Vejamos.

com os professores não residentes em Tumiritinga, impossibilitou o rigor no calendário da pesquisa. No período de realização das entrevistas não houve transtornos, tanto por ser Coordenador Pedagógico só em um turno da rede municipal, quanto por no feriado da Semana Santa, em abril de 2011, o casal de *Professores* entrevistados terem disponibilidade de participação na pesquisa no próprio Assentamento Primeiro de Junho.

²¹ “Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procurar observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio.” (KOSIK, 1976: 21).

1.2.1 Grupo Focal

O grupo focal é uma forma na qual o pesquisador procura apreender as qualidades do seu objeto de estudo, mas também se desdobra em outros procedimentos empíricos pela condição de momento inicial (BARBOUR, 2009), de fundamento para as proposições do questionário e da entrevista. Nessa perspectiva, de função em si, produz dados acerca do objeto de pesquisa em si, mas também, em função propedêutica, levanta questões acerca dos conteúdos e perspectivas de abordar o objeto de pesquisa. A justificativa para sua utilização é a possibilidade de centrar o foco da coleta de dados em grupo específico, e ênfase no indivíduo enquanto componente do grupo. Também pode se constituir como um momento de qualificação e/ou validação de outros procedimentos metodológicos.

A subjetividade dos participantes se realiza inicialmente como singularidade, e a medida que a discussão se desenvolve, estes reafirmam suas posições iniciais ou as reavaliam, produzindo um contexto de elaboração intersubjetiva de pontos de vistas, e, ao final, ocorre uma superação da condição inicial. Tanto permanecem pontos de vistas que os participantes já possuíam, quanto se produzem novas perspectivas de abordar as questões.

Mediante questões apresentadas no início do grupo focal, ocorrem exposições individuais das opiniões e posicionamentos, e, imediatamente, abre-se uma discussão com intervenções consecutivas dos participantes, que produz uma situação de encadeamento de discussão. O processo, do início ao fim, é registrado por um(a) relator(a) indicado(a) pelo próprio grupo, e ao final, essa relatoria é exposta e possibilita que os participante tenham uma panorâmica das discussões realizadas. O registro audiovisual permite análise posterior das discussões.

Quanto à participação do pesquisador, pode haver "a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões" (DOMINGUES, 2006: 170). Rosaline Barbour, condiciona o grupo focal a essa posição quando considera que "qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento encorajando as interações de grupo." (BARBOUR, 2009: 21).

Não houve materiais de estímulo diretos à participação, sendo que a motivação se constituiu pelo envolvimento anterior dos participantes com o pesquisador, tanto durante a formação destes, quanto em momentos diversos de militância. A possibilidade da neutralidade científica é contraposta aqui pela consideração da importância de implicações éticas e morais dos participantes, sobretudo quanto ao engajamento individual e coletivo de lutadores que participam de movimentos sociais populares do campo.

O grupo focal aconteceu na véspera da formatura do *Pedagogia da Terra*²², no dia 18 de fevereiro de 2010, no Centro de Formação do MST no bairro do Barreiro em Belo Horizonte, MG. Teve duração de, aproximadamente, duas horas - das 20h00 às 22h00. Foi composto por amostra de doze (12) dos catorze (14) dos licenciandos da Área de Formação em Ciências Sociais e Humanidades, com exceção de duas alunas (uma estava terminando a monografia e a outra estava na igreja), perfazendo um total de 12 participantes, além da presença do pesquisador. O fator de unidade do grupo se deu mediante o caráter qualitativo e intencional da amostra, sem função de gerar representatividade.

O grupo focal foi composto de três momentos: a apresentação da pesquisa (das 20h00 às 20h30), a discussão em dois grupos (das 20h30 às 21h15), a socialização e discussão com o pleno do grupo (das 21h15 às 22h00). Após a introdução e definição metodológica, foram apresentadas as três questões a serem discutidas e problematizadas pelo pleno do grupo. Sendo elas:

- i. a relação entre trabalho e educação;
- ii. a relação entre docência e militância: ausência, oposição ou cooperação;
- iii. a relação entre o trabalho docente e o trabalho rural/camponês;

Foram definidos dois grupos, mediante critérios complementares, no caso: a atuação docente (anterior e durante a licenciatura), o gênero e idade, e, por fim, a situação da área de origem (desde assentamento com presença de

²² Quando utilizarmos o termo *Pedagogia da Terra* (em itálico) nos referimos ao *Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Pedagogia da Terra - Turma Vanessa dos Santos*, realizado na FaE/UFMG. *Turma Vanessa dos Santos* é o nome que a turma escolheu para se identificar: Vanessa dos Santos, uma menina assassinada aos sete anos de vida, foi uma das vítimas do Massacre de Eldorado dos Carajás, em 1997. O termo *Pedagogia da Terra* (sem itálico) se refere aos cursos de formação de professores desenvolvidos pelo MST em parceria com universidades. Esse termo assumiu um conteúdo identitário da formação docente para atuação em áreas de Reforma Agrária, em territorialidades camponesas.

escola pública à equipamento educativo em geral, passando por ocupações e acampamentos, até a residência/atuação em áreas não envolvidas imediatamente com a luta pela terra - exemplo de residência em perímetro urbano e atuação periódica em áreas de luta pela terra). Se por um lado gerou uma homogeneidade pela condição de licenciandos de mesmo curso e Área de Formação, por outro lado, permitiu uma heterogeneidade pela diversidade dos sujeitos quanto à formação, idade, gênero e atuação. *Composição dos grupos*. Foi definido um relator para cada grupo, que levou as perguntas e realizou registros para socialização posterior.

1.2.2 Questionários

O questionário “[...] contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma “tradução” das hipóteses de pesquisa sobre a forma interrogativa.” (THIOLLENT, 1985: 32).

O questionário desta pesquisa (APÊNDICE II) foi concebido mediante as questões discutidas no grupo focal, bem como a revisão de bibliografia do tema e reflexões acumuladas em diversos momentos e diálogos, e, de maneira singular, tendo como referência o questionário da pesquisa TDEDB utilizado pelo GESTRADO²³. No momento de planejamento do questionário, participamos como voluntário da referida pesquisa e pudemos ver *in situ* o procedimento de coleta em diversos aspectos, desde o manuseio do questionário pelo entrevistador, passando pela posição dos respondentes e suas reações, até os cuidados de fechamento do procedimento. A participação nessa, e em outras atividades do GESTRADO, foram uma condição fundamental para esta pesquisa, por isso, reiteramos o agradecimento e reafirmamos a dívida contraída.

O questionário utilizado é composto de oitenta e uma (81) perguntas. Destas, dezesseis (16) são abertas, vinte e cinco (25) são semi-abertas e quarenta (40) são fechadas.

²³ Pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente, GESTRADO, da FaE/UFMG, disponível no sítio www.fae.ufmg.br/gestrado. O GESTRADO, bem como sua página na *internet*, constituem uma importante referência e fonte de dados sobre as políticas educativas e o trabalho docente.

O questionário teve uma dupla função. Tomado enquanto procedimento de pesquisa sobre algo, no sentido estreito e imediato, é um mecanismo de acesso a um conjunto de informações que um respondente possui - não se colocam aqui questões acerca da subjetividade do respondente enquanto um processo dinâmico, pelo contrário: a demanda é sobre uma informação que já está de posse do respondente, uma *reflexão-sobre-si*.

Mediante esta intencionalidade, de reproduzir parte da con(tra)dição docente de maneira inteligível e crítica, as perguntas foram distribuídas no seguinte encadeamento:

Encadeamento do Questionário	
Numeração das Questões	Conteúdo(s) ou Temática(s)
Q01-Q02	identificação escola
Q03-Q07	identificação do entrevistado(a)
Q08-Q10	escolarização e formação do entrevistado(a)
Q11-Q13	aspectos genéricos da relação entre trabalho e educação
Q14-Q19	aspectos institucionais do trabalho docente (vínculo etc)
Q20-Q31	aspectos da jornada de trabalho
Q32-Q34	aspectos do currículo utilizado
Q39-Q41	aspectos da mobilidade do trabalho docente
Q42-Q45	aspectos da relação campo-cidade no trabalho docente
Q47-Q62	caracterização da escola
Q63-Q69	aspectos econômicos do trabalho docente
Q70-Q73	aspectos da contradição entre trabalho docente e trabalho em geral
Q74-Q81	aspectos da relação entre o docência e a militância

Quadro 01: Numeração e encadeamento dos questionários.

O primeiro conjunto de questões (Q01-Q10 e Q47-62) intercala uma reflexão imediata da condição do próprio respondente e da escola, isto é, tanto o sujeito (entrevistado) quanto à objetividade (escola) são tomados na dimensão de objeto, de produto. No segundo conjunto de questões (Q11-41 e Q63-69) o respondente inicia uma reflexão de sua condição enquanto processo: oscila entre os aspectos superestruturais (por um lado, jurídicos, por outro, científicos) e materiais (produtividade/jornada e mobilidade) do processo de trabalho, inclusive do seu lugar na distribuição (Q63-69). O terceiro conjunto de questões (Q42-45 e Q70-Q81) solicita do respondente aspectos de sua

relação com os outros sujeitos envolvidos no processo de trabalho: identifica os sujeitos envolvidos por meio da distinção de espacialidade (Q42-45) dos sujeitos envolvidos, em seguida procura a relação com outros processos de trabalho presentes no cotidiano (Q70-Q73), e, por fim, indaga da relação do sujeito com outros sujeitos, na dimensão da coletividade e associatividade (Q74-Q81).

“O questionário é aplicado a um conjunto de pessoas escolhidas por diversos procedimentos em função de critérios de representatividade da população global do objeto de investigação.” (THIOLLENT, 1985: 33). Quanto ao conjunto citado, os respondentes, o grupo se divide nas professoras da *escola da rua*²⁴ e nas professoras da *escola do assentamento*. O grupo contrapõe, considerando, por um lado, um sub-grupo que tem como homogeneidade a condição de *professoras de humanas da escola da rua*, por outro, um sub-grupo em que *ser professora de humanas* deixa de ser critério, e o que se considera é a atuação na *escola do assentamento em qualquer disciplina*.

O sub-grupo das professoras da *escola da rua* é composto seis (06) respondentes. Foi delimitado pelo critério de, pelo menos uma, função docente vinculada ao conjunto de disciplinas das Ciências Humanas. Este critério permite uma aproximação com o perfil da amostra do grupo focal, pois, temos aqui ambos sub-grupos que formados por sujeitos envolvidos com a docência das disciplinas escolares Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Isto é, as *professoras de humanas*²⁵ foram abordadas em um momento específico de formação, pelo grupo focal, e em um momento genérico de atuação, pelo questionário. Este critério foi pensado pela possibilidade de que as *professoras de humanas* tenham uma especificidade dentro do quadro docente: podem abordar temas e conteúdos disciplinares que de alguma maneira coloquem em

²⁴ Quando utilizarmos a expressão *escola da rua*, nos referimos à Escola Estadual Luís de Camões. Essa é a forma como as professoras comparam esta escola com a Escola Estadual Primeiro de Junho, no Assentamento Primeiro de Junho. No mesmo sentido, quando utilizarmos a expressão *escola do assentamento*, nos referimos à Escola Estadual Primeiro de Junho. Os termos *rua* e *assentamento* aqui estão desprovidos de significados além da localização. Isto é, rua não se desdobra automaticamente em uma qualidade específica, em uma categoria analítica ou filosófica, de uma abordagem do espaço urbano. Bem como o uso do termo assentamento na referida expressão não autoriza uma interpretação definida do que seja um assentamento. Neste uso determinado, as expressões *rua* e *assentamento* estão desprovidas de outros conteúdos que extrapolem a idéia de localização – nos termos da Geografia, funcionam como referência ao senso de localização ou *caso de locativo*.

²⁵ Esta é a maneira pela qual os respondentes se auto-identificam ou auto-denominam no cotidiano escolar.

tela a relação entre espacialidade e temporalidade de maneira crítica. Isto é, dar aulas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, *in limine* abre a possibilidade de recolocar o processo reflexivo não somente por dentro do conhecimento escolar, mas na sua própria vivência, nas suas próprias condições e contradições. O *Professor* faz parte deste sub-grupo.

O sub-grupo dos professores da *escola do assentamento* é composto de oito (08) respondentes, sendo que o quadro docente da *escola do assentamento*, na íntegra, é composto por treze (13) professoras - sendo que uma delas está na função de direção escolar. Foi delimitado pelo critério único de função docente dentro do território do assentamento. A amostra, pelas dificuldades de agendamento e ausência de parte dos respondentes potenciais ou universo das professoras, assumiu um caráter de *amostra de oportunidade*. A *Professora* faz parte desse sub-grupo.

A aplicação do questionário no sub-grupo da *escola da rua* produziu um dado censitário, sendo representativo da totalidade do público-alvo, tomando a Escola Estadual Luís de Camões como unidade de análise. No caso do sub-grupo da *escola do assentamento*, o dado é amostral e aleatório, pois, do universo de treze (13) professores, somente oito (08) responderam ao questionário. A falta de tempo foi alegada pelos não respondentes como motivo da não participação nesta pesquisa, contudo, uma das professoras chegou a dizer que já estava aposentando e que não ia adiantar ela responder e, sucessivamente, apresentou dificuldades de ordem íntima e externa, no que não insistimos.

As questões alternam perguntas verbais (ou abertas), em lista, por categoria e por quantidade (BELL, 2008: 120-121). Não houve aplicação de questionário-piloto por falta de tempo e outras condições. A aplicação do questionário foi individual e presencial, sendo que no caso da *escola da rua* a aplicação se deu na parte externa da escola também – da residência de algumas professoras, até um questionário que teve que ser aplicado na Estação Ferroviária de Tumiritinga.

1.2.3 Entrevistas

As entrevistas foram, de acordo com Michel Thiollent, semi-estruturadas: “[...] aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas [...]”, mas com alguns momentos de entrevista centrada “[...] na qual, dentro de hipóteses e certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado [...]” (THIOLLENT, 1985: 35), sobretudo no início com o primeiro trabalho da memória de antes da docência. Ao final, duas ou três perguntas tiveram a característica de entrevista dirigida ou padronizada “[...] que consiste em aplicação de um questionário predeterminado, com uma maioria de perguntas fechadas e sem nenhum papel ativo do pesquisador [...]” (THIOLLENT, *ibidem*), no caso de informação sobre quantitativo de salário e extensão de jornada. De uma maneira geral as entrevistas oscilaram entre entrevistas documentárias, com “[...] coleta de informações sobre os fatos exteriores [...]”, e, entrevistas de opinião, com “[...] coleta de informação sobre as opiniões de um sujeito [...]” (THIOLLENT, 1985: 36).

Ou, no dizer de Judith Bell, guiada ou focalizada, em que

Nenhum questionário ou *checklist* é usado, mas uma estrutura é estabelecida, a partir da seleção dos tópicos nos quais a entrevista será guiada. É permitida ao informante uma considerável margem de mobilidade, dentro da estrutura. Algumas perguntas são feitas, mas os informantes têm liberdade de falar sobre o assunto e opinar, no seu ritmo. O entrevistador precisa ter a habilidade de formular perguntas e, se necessário, aprofundar-se no momento certo, mas se o entrevistado move-se livremente, de um tópico para o outro, a conversa pode fluir sem interrupções. (BELL, 2008:139)

Nesta pesquisa, a preocupação não colocou o *viés* na posição de um “[...] velho inimigo [...]” (BELL, 2008: 142), e sim como uma perspectiva fundamental e inseparável do sujeito pesquisado, tanto na condição individual (singularidade) quanto na condição coletiva (particularidade). Uma opinião apenas e tão somente objetiva, ainda que fosse possível, não cumpriria os objetivos de recolocar no plano discursivo o conjunto de tensões vividas no processo de territorialização camponesa e de emergência da condição docente. Se, da nossa parte, temos um *viés* claro, da parte dos sujeitos entrevistados, este *viés* se coloca de maneira ainda mais estruturada e intencional. Isso produz a *imposição da problemática da pesquisa* de nossa parte e na relação com o casal pesquisado, sobretudo por que já havíamos

dialogado em várias situações, inclusive, de militância. Michel Thiollent aponta que

A pesquisa sociológica, por razão de sua natureza, estabelece um relacionamento complexo entre, de um lado, o mundo dos sociólogos, dos intelectuais, das elites, dos membros de classe média e, por outro lado, o mundo dos leigos, dos operários, dos camponeses, dos favelados, etc. Este relacionamento se exprime, em termos culturais, como interpretação de mundo dos outros e, em termos interindividuais, ao nível das relações concretas de investigação de campo. Questionários e entrevistas são um dos meios técnicos deste relacionamento. (THIOLLENT, 1985: 47)

Na entrevista, tomada como mediação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, abre-se uma possibilidade de provocar momentos de auto-reflexão do respondente de maneira intencional, da criação de condições para que o respondente realize um ato de *reprodução crítica* de sua situação; que esta reflexão vá além da *reflexão-em-si* ou *reflexão-sobre-si* e se torne uma *reflexão-para-si*. Crítica esta mediada pela intencionalidade das perguntas, de seu encadeamento entre os momentos mais imediatos da condição de professor (trabalho docente se objetivando como força ou capacidade de trabalho), até momentos em que a condição de professor está mediada, ou inter-relacionada, com outros processos que compõem o cotidiano e a territorialidade da condição docente (trabalho docente se objetivando como práxis educativa). Processos estes que tanto lhe são fundamentos para a gênese desta condição (produção como momento inicial), quanto contradições da realização docente enquanto desenvolvimento (reprodução como processo).

O roteiro das entrevistas se divide em uma parte comum ao casal de *Professores*, e uma parte específica para *o Professor* e para *a Professora*²⁶. Em ambas as entrevistas, primeiro nos guiamos pelas questões comuns e então desdobramos as questões específicas. Os roteiros compõem o Apêndice I, que segue em anexo (APÊNDICE I).

²⁶ Quando quisermos distinguir, dentro do conjunto de todas as professoras que participaram da pesquisa, bem como da abrangência irrestrita do termo *professoras*, o caso do casal de assentados, chamaremos *casal de Professores*, e, ainda dentro desse casal, quando nos referirmos ao homem, chamaremos *o Professor*, e quando quisermos distinguir a mulher, chamaremos *a Professora*.

Capítulo 2 A Luta pela Terra e a Territorialidade Camponesa

Os gentílicos são substituídos pelo substantivo que indica uma profissão. Ser mineiro não é ocupar um lugar no espaço geográfico, mas é ocupar um lugar no sistema de produção. O mineiro – ser colonial – é um produto do sistema colonial, submetido às formas de existência de seu produtor. (LOPES, 1985: 197)

Este capítulo parte de uma hipótese: a formação da sociedade de classes brasileira, combinando a exploração do trabalho e a expropriação do território (do lado do trabalho) com a acumulação capitalista e concentração/centralização do poder no Estado, produziram um território desigual, permeado por conflitualidades. Estas conflitualidades, desenvolvidas pelas formas organizadas de luta de classes, produziram o desenvolvimento de um campesinato como um sujeito político – na dialética com sua condição de sujeito econômico. Mas a conflitualidade social não cessa com a produção da territorialidade camponesa. O próximo capítulo aponta uma das formas de reprodução destas relações sociais contraditórias: a objetivação pedagógica dessa reprodução social na forma do trabalho docente – antítese de uma práxis educativa mediada pela territorialidade e de uma força de trabalho docente mediada pela escolarização estatal.

Mas, não é objetivo deste capítulo demonstrar a gênese e desenvolvimento da territorialidade camponesa. Ao contrário, tomamos como ponto de partida um conjunto de aspectos necessários para uma construção lógica: a territorialidade camponesa se constitui como uma relação que não se explica somente nos termos da reprodução capitalista, de acumulação determinada objetivamente à unidade de reprodução camponesa territorializada, mas, tampouco se realiza como algo estático e isolado na reprodução geral da sociedade.

Desta tensão se estabelece uma historicidade que permanece no Assentamento Primeiro de Junho.

2.1 O Fundamento Desigual do Território Brasileiro

A formação do espaço agrário brasileiro é um processo marcado pela desigualdade social. Mas a territorialização da desigualdade social não é um

processo homogêneo – tanto no tempo, quanto no espaço. Vejamos como esse processo se apresenta em alguns de seus fundamentos.

Tanto índio e africano e parte dos portugueses nos primeiros séculos da formação da sociedade brasileira, quanto os imigrantes, nos últimos séculos, carregam a universalidade de se objetivarem por meio do trabalho – metabolismo entre homem e natureza na produção de bens necessários à satisfação das necessidades variadas da existência humana²⁷. Mas, ao mesmo tempo em que esses sujeitos realizam o trabalho, não o realizam como plenitude de suas possibilidades humanas, de sua *individualidade social*: a territorialização desses sujeitos tão diversos realiza-se também na universalidade do trabalho como processo de exploração.

À universalidade do trabalho como exploração se coloca a particularidade da exploração acontecer territorialmente de maneiras diferentes. Por exemplo, na maior parte do território brasileiro, existe um processo geral de exploração de trabalhadores, mas esse processo se particulariza na agricultura no século XVII diferentemente no século XIX, da mineração no século XVIII e ainda mais na industrialização no século XX. Analogamente, a agricultura que se inicia na faixa litorânea nordestina não é idêntica àquela que se interioriza nos sertões mineiros após o ciclo minerador, que por sua vez é distinta da agricultura que se industrializa no período mais próximo. Esses exemplos constituem particularidades no tempo e no espaço do processo universal de exploração do trabalho.

Esse processo contraditório em que o trabalho se realiza como desigualdade, como processo de exploração de alguns sobre muitos, se materializa na espacialidade e na temporalidade mediante formas particulares de objetivação (territorialidades), conformando formas singulares (territórios).

A luta social se constitui como uma das características fundamentais da realidade brasileira. A desigualdade social é sua causalidade, em que se localizam seus fundamentos. Por sua vez, a desigualdade social é consequência da expansividade que a propriedade da terra teve como marco

²⁷ “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (MARX, 1867/1984: 202).

da formação brasileira. A antítese que se instala aqui é a própria formação brasileira – produzida como algo necessário historicamente enquanto totalidade dialética e contraditória da acumulação capitalista. A forma da propriedade privada sua manifestação no plano jurídico e econômico. Mas também o trabalho se (des)realiza de tal maneira, como uma propriedade privada em íntima relação com as formas da propriedade fundiária, seja no campo quanto na cidade. Tomaremos como *pecado original* da nossa antítese o momento em que, tanto trabalho, quanto terra, assumem a especificidade simultânea de mercadoria, a segunda metade do século XIX.

Caio Prado Jr. nos explica que o início do século XIX no Brasil é o momento de uma inflexão, de uma liberação “dos entraves que três séculos de sujeição tinham acumulado em oposição ao seu livre desenvolvimento” (PRADO Jr., 1945/1998: 131), que na política econômica representa um deslocamento do metropolitano-colonial para o nacional, mesmo que sob tutela portuguesa e interesses ingleses. Mas que, de alguma maneira, procura satisfazer suas necessidades próprias em detrimento dos interesses completamente exteriores do *além-mar*. Um desenvolvimento já ocorre nesse sentido nacional em Minas Gerais²⁸, contudo, dentro dos marcos da lógica de exploração tanto dos trabalhadores quanto do território, bem como da relação que se estabelece com o processo industrial externo, dando a essas formas um caráter não expansivo. A preocupação colonizadora é da apropriação das riquezas dispostas no território como exterioridade.

A adequação do trabalho ao contexto em questão constitui um eixo de modernização: a libertação do negro da condição de escravo não possui a finalidade do livre desenvolvimento do próprio trabalhador, senão de possibilitar-lhe uma condição adequada à forma econômica e política decorrente da Independência. O golpe de misericórdia no tráfico negreiro se articula com a realocação das elites – sendo um “deslocamento da primazia econômica das velhas regiões agrícolas do Norte para as mais recentes do Centro-Sul” (PRADO Jr., 1945/1998: 157). A territorialização do latifúndio cafeeiro se desdobra na centralidade da pauta de exportações (antes tradição da cana, do algodão e do tabaco). Contudo, essas transformações não

²⁸ A partir do período joanino, “Pequenas manufaturas têxteis surgiram em diferentes pontos de Minas Gerais, que era a província a esse respeito mais avantajada, tanto pela relativa densidade da população e abundância da matéria-prima de produção local, como pelo seu afastamento dos portos e isolamento.” (PRADO Jr., 1945/1998: 135).

alteram a relação orgânica entre o trabalho e os meios de produção, no sentido da produtividade; Celso Furtado explica que as mudanças advindas da revolução industrial não afetaram a estrutura do sistema produtivo, ou, melhor dizendo: as relações do âmbito da produção e das forças produtivas, pois somente apareceram na forma dos bens de consumo importados (FURTADO, 1967: 118). É necessário reter que a transformação na condição do trabalho se dá orientada pela centralidade da acumulação orientada para fora. Desde os primeiros momentos da colonização até meados do século XIX, a continuidade presente na territorialidade colonial é uma contradição nítida: a exploração do trabalho se territorializa e as riquezas produzidas se desterritorializam.

De maneira complementar à atualização do trabalho, a atualização do território constitui o outro eixo de modernização, e deve ser compreendida nessa transformação geral, pois não cabe uma relação de propriedade fundiária determinada somente pelos domínios vinculados ao poder político monárquico (sesmarias): há que se autonomizar a propriedade privada na sua potência econômica para ampliar em extensão a exploração. A definição da forma jurídica do acesso à terra era definida por uma forma, em termos econômicos, regressiva: a propriedade da terra na condição das sesmarias. Hegemonicamente, somente se espacializavam as formas econômicas vinculadas organicamente à Coroa – indissociadas da determinação política. Quanto à Lei de Terras de 1850, José de Souza Martins explica esse momento, contrapondo-o à Lei de Colonização dos Estados Unidos (em que os colonos tiveram o acesso liberado e supervisionado pelo governo central)²⁹.

Resumidamente, se, por um lado encaminhou-se o problema fundiário na manutenção da estrutura de poder (pois somente teriam acesso aqueles que dispusessem dinheiro para a terra tornada mercadoria), por outro lado, o problema do trabalho agrícola se resolveu com a liberação do braço escravo da relação com a terra (senhor de terras) e a incorporação do braço imigrante na composição da mão de obra para os setores agrícolas de ponta no processo de exportação do pacto colonial – café, cana, algodão etc. Produziu-se uma massa de força de trabalho mobilizável pelos fazendeiros – seja por meios capitalistas, com o assalariamento em início, seja por meios não-capitalistas,

²⁹ “No Brasil fez-se o contrário. Tratou-se de aprovar um regime de propriedade que impedisse o acesso à propriedade da terra a quem não tivesse dinheiro para comprá-la, mesmo que fosse terra pública ou terra devoluta. Para obter a legitimação do direito à terra era necessário que a pessoa pagasse por ela.” (MARTINS, 1997: 14).

com a produção de lavradores que viviam nos interstícios do latifúndio ou dos lavradores no seu interior em relações dependentes, de capitalização da renda da terra produzida nas relações de parceria, meia, terça etc.

A demanda de reposição do trabalho para as lavouras não cessa, e sem o fluxo escravocrata e pela pouca densidade do trabalho livre, a imigração se coloca no cenário brasileiro. Inicialmente como regime de parceria em meados do século XIX, mas já na forma de trabalho assalariado na década de 1870, em que “a remuneração deixará de ser feita com a divisão do produto passando a realizar-se com o pagamento de salários.” (PRADO Jr., 1945/1998: 189) em que, segundo o autor, se antes *a servidão corrompia o homem livre, a liberdade corrompe o escravo*. José de Souza Martins aponta que nesse momento era necessário produzir tanto excedentes populacionais à procura de trabalho, quanto à falta de terra para mantê-los longe de uma condição de independência (MARTINS, 1997: 17).

Quanto à outra parte da massa trabalhadora, a população livre, “não atuavam sobre ela fatores capazes de lhe dar coesão social e possibilidades de uma eficiente atuação política [...] e mais do que classes nitidamente constituídas, formavam antes simples aglomerados de indivíduos.” (PRADO Jr., 1933/1988: 67). Se o trabalho livre das cidades não era para a grande lavoura, tampouco houve a preocupação de formação de um campesinato como eixo de desenvolvimento da relação campo-cidade, localizando uma parcela da população urbana numa condição interdita de desenvolvimento de suas forças produtivas, bem como numa situação de precariedade pela incapacidade de participar do processo de urbanização que se articulava com a industrialização na primeira metade do século XX. A dinâmica do território no campo se orienta por imperativos da exploração do próprio campo, mas recebe funcionalmente a tarefa de prover os sujeitos do território da cidade. Os imperativos da cidade determinam a exploração do campo articulados com os imperativos do próprio campo – mas um campo que já se transforma como síntese de interesses contraditórios.

O desenvolvimento da indústria têxtil, não somente em Minas Gerais, articula alguns dos elementos dispersos nas formações urbanas, contudo, mantém um caráter extremamente limitado, não se constituindo como uma alternativa à concentração cafeeira. Nas terras até então *mineiras* (adjetivo do setor produtivo) ocorre alguma abertura de transportes, mas que não se

articula com outras necessárias condições gerais de uma modernização econômica do território. Ao contrário de um sentido expansivo e distribuído de maneira equilibrada – a dinâmica se pauta ainda fortemente pelo setor primário, deslocado da mineração para a pecuária³⁰. A terra continua encapsulada no mecanismo da propriedade privada derivada do poder colonial, mesmo que atualizada enquanto bem mercantil, enquanto mercadoria.

Em termos nacionais, a contradição que movimenta o início do período republicano está na oposição entre os máximos de exclusividade de mercadorias exportáveis e a abertura e diferenciação de atividades produtivas como tentativa de ruptura com a estrutura tradicional (PRADO Jr., 1945/1998: 209). O capital estrangeiro começa a fluir e com o forte incremento da produção e exportações encontra uma fonte de remuneração que potencializa a incapacidade de um desenvolvimento independente³¹. A condição do trabalhador rural se mantém na perspectiva de exploração por mais de um destino dos excedentes produzidos – seja o agente econômico nacional que extrai um mais-trabalho e mais-produto, seja o agente econômico internacional que obriga que essa extração se intensifique mais e mais.

Em Minas Gerais, a produção agrícola “começou a crescer, motivada pela alta de preço das mercadorias importadas, pelo menor dispêndio com instrumentos de trabalho, menor desgaste dos escravos e, ainda, pela maior segurança dos rendimentos.” (RESENDE, 1982: 23), que causou uma expansão da produção local. Ainda no final do XIX, no interior do Estado, ao caráter desértico do declínio da mineração no XVIII, se contrapõem a pecuária na marcha para o sudoeste, passando pela confluência do Rio Parnaíba e Rio

³⁰ “Quando a lavoura e a pecuária tornaram-se a base da vida econômica de Minas, após o declínio da mineração, coube a pecuária o primeiro plano. Essa preponderância manteve-se até meados do século XIX, quando a expansão da cafeicultura inverteu a situação. A pecuária passou para o segundo plano e a lavoura, representada pela cafeicultura, tomou a dianteira e a manteve durante a fase final do Império e ainda durante a República Velha. Em 1818, de acordo com as estatísticas de exportação, caiba aos produtos pastoris a quota de 35% e, a de 24% aos produtos da lavoura. Em 1898, a quota dos produtos pastoris descia a 18% e, a dos produtos da lavoura, subia a 72%.” (RESENDE, 1982: 29).

³¹ Esses recursos “fornecerão ao país outras largas disponibilidades para satisfação de seus pagamentos no exterior, tanto a remuneração dos capitais estrangeiros aqui invertidos e grandes remessas de alienígenas radicados no Brasil, como das importações maciças de bens e serviços que transformariam singularmente a face do país. [...] Mas todo este progresso não representará um efetivo e real passo para diante. Ele se fará dentro dos quadros tradicionais da economia brasileira; não se terá modificado, mas apenas ajustado a um novo ritmo de crescimento, a estrutura fundamental do país. Continuará ele essencialmente produtor de uns poucos gêneros de grande expressão no comércio internacional; e esta produção repousará, em última instância, na mesma organização herdada do passado: a grande propriedade e exploração fundiária. (PRADO Jr., 1945/1998: 223-224)

Grande, conformando o Triângulo Mineiro, e “o avanço do povoamento seguirá daí para a região que forma o sul da província de Mato Grosso” (PRADO Jr., 1945/1998: 204). Ocorre ainda um fôlego do café no estado, quando em grande parte do restante do país este já vive sua consumação final na virada de século, coetânea à concentração no oeste paulista das condições físicas ótimas em termos regionais. O Vale do Rio Doce fica em uma condição marginalizada dentro dessa divisão territorial do trabalho em Minas Gerais, pois não compunha a agricultura cafeeira nem a pecuária; e quanto à integração via rede ferroviária, mantinha uma condição periférica³².

Tomando as linhas principais, coloca-se de pé a especificidade da relação estrutural *força de trabalho enquanto exploração e terra enquanto expropriação* como formas próprias ao desenvolvimento capitalista coerente com a lógica sistêmica de acumulação do século XIX em direção ao século XX. Mas mantendo os termos de uma modernidade econômica coerente com as singularidades produzidas pela colonialidade.

Na estrutura social anterior ao século XX, a pequena propriedade tem um caráter excepcional, pois não era compatível com o modelo de *plantation* (monocultura, trabalho escravo e latifúndio). Caio Prado Jr. aponta a função que a pequena propriedade cumpre no provimento dos alimentos da população, o que era função da importação no apogeu da grande lavoura, se constituindo mesmo como um *campesinato em formação*. Contudo, esta “economia camponesa que se estabeleceu nos claros da rígida estrutura tradicional brasileira ficou ao desamparo, condenada quase sempre a marcar passo e vegetar em seu natural primitivismo.” (PRADO Jr., 1945/1998: 255). Segundo Celso Furtado, esta economia de subsistência não carecia socialmente de desenvolvimento tecnológico e não tinha condições de se

³² “Obedecendo ao traçado predeterminado pelas lavouras de café, as linhas ferroviárias concentraram-se no sudeste e no sudoeste do Estado. Para as estações das estradas de ferro passaram a convergir os caminhos de terra batida com um trânsito mais ou menos intenso de tropas e carros de boi que cuidavam do transporte e da produção, das áreas próximas e dos gêneros de importação. Do sistema, porém, estava marginalizada vasta porção territorial do Estado, em parte pela própria extensão mas também pela localização periférica da rede ferroviária. O Leste a partir do Vale do Rio Doce, o Norte e grande parte da região central e oeste, sobreviviam com grandes dificuldades. Os grandes vales, São Francisco, Jequitinhonha e outros mantinham-se na pecuária extensiva, praticamente à margem da economia de mercado, e com acentuado atraso tecnológico. As regiões do centro e do oeste, melhor localizadas em relação ao centro dinâmico do Estado, Mata e Sul, ligavam-se por estradas e vias fluviais, como o Rio Sapucaí, Grande e afluentes, ao sistemas ferroviário do sudeste e sudoeste, escoando uma pequena produção para os mercados do Rio de Janeiro e São Paulo. Ao Norte e ao Leste restavam as ligações fluviais pelo São Francisco, Jequitinhonha e Doce, com a Bahia e o Espírito Santo.” (RESENDE, 1982: 25-26).

expandir como lógica de desenvolvimento e produção de riqueza, pois não teria uma remuneração correspondente na troca, pois

Mesmo que dispusesse de técnicas agrícolas muito avançadas, o homem da economia de subsistência teria que abandoná-las, pois o produto de seu trabalho não teria valor econômico. A involução das técnicas de produção e da forma de organização do trabalho com o tempo, transformariam esse homem em “caboclo”. (FURTADO, 1967: 129).

Contudo, heterogeneamente no território e sem capacidade de disputar uma hegemonia na reprodução econômica e política nacional, sobretudo no sul e frações do sudeste, em áreas pioneiras ou degradadas, que posteriormente desdobrarão formas de luta pautadas na possibilidade camponesa, com

O crescimento e conseqüente adensamento da população, a partilha por sucessão hereditária, a desagregação do regime servil, as crises atravessadas pelo sistema da grande exploração e sua ruína em diferentes regiões do país, figuram entre as circunstâncias principais que favorecem a eclosão de uma nova economia de caráter camponês e fundada na pequena propriedade. (PRADO Jr., 1945/1998: 249).

Um conjunto de relações de trabalho não capitalistas, no caso brasileiro, remete ao termo *parceria*. Caio Prado Jr. nos explica o equívoco na compreensão destas relações como antagônicas ao desenvolvimento do capitalismo, tomando como referência a questão do trabalhador da zona rural que *na realidade* é forma de exploração do trabalho que não se contrapõe ao capitalismo, no sentido de uma interdição, no caso: feudal, ao seu desenvolvimento. Ao contrário de uma relação entre trabalhador e proprietário que extrapola a condição de emprego em direção à vínculos que produzem um sujeito camponês no sentido clássico do termo, remetendo a propriedade dos meios de produção para uma relação que se coloca como freio do desenvolvimento das relações especificamente capitalistas, a relação de *parceria* que se desenvolve no Brasil, “assimila-se antes ao salariedade, e constitui, pois, em essência, uma forma capitalista de relação de trabalho.” (PRADO Jr., 1966/2007: 157), mesmo que a paga não se dê em dinheiro, e sim em mercadorias de consumo, tendo como base a divisão do produto. O trabalhador que se produz nessa relação perde, se é que teve em algum momento específico e isolado na lógica geral da formação social, a identidade com o território no sentido de uma unidade de produção e consumo que tem rebatimentos para o conjunto de sua reprodução social com mínimos de autonomia perante o agente econômico de dominação. Sua característica não

é de *ocupante da terra*, mas de *força de trabalho na terra*. A territorialidade é função do capital, e, por isso, o trabalho se territorializa essencialmente na medida em que é explorado.

A reivindicação da reforma agrária clássica é problematizada nessa perspectiva, pois, se no caso europeu, se coloca como *parte e elemento integrante da revolução democrática-burguesa*, no caso brasileiro, carece desse sentido de transformação do regime de propriedade como condição do desenvolvimento capitalista. Na questão agrária brasileira, o traço histórico de uma continuidade da luta camponesa imbricada com a reprodução indissociada ao território (então na propriedade feudal), não se coloca como força revolucionária. A transformação do latifúndio pela parcelização, aqui, não se coloca como momento e condição de um desenvolvimento das potencialidades já presentes no camponês. Isto é, processo que seria capaz de “permitir ao camponês seu livre desenvolvimento econômico e transformação em produtor capitalista. [E] é dentro desse quadro e em conjuntura como essa (...) que se situa a reforma agrária como parte e elemento integrante da revolução democrática-burguesa.” (PRADO Jr., 1966/2007: 161). É necessário reter aqui que as possibilidades de desenvolvimento do trabalhador rural no sentido positivo reivindicado como defesa do capitalismo enquanto desenvolvimento global da sociedade são interditas, tanto no sentido subjetivo apontado anteriormente, quanto no sentido objetivo destacado aqui.

Avançando para o início do século XX, existe a marca do declínio da produção cafeeira, e se abre uma nova relação internacional de poder econômico e político, intercalando ascensão e declínio entre primeira guerra e crise de 1929. O processo de industrialização se coloca no horizonte e termina a montagem das condições do seu desenvolvimento como setor dinâmico do capitalismo brasileiro. Para os trabalhadores rurais que possuem a terra, se coloca a determinação capitalista de sua atividade – seja pela expropriação do camponês e territorialização do capital, seja pela exploração da produção e monopolização do território camponês. Nas décadas que se seguem, se desdobra esse processo de capitalista de territorialização, pois,

No campo esse processo [de formação territorial capitalista] está igualmente marcado pela industrialização agrícola, ou seja, pelo desenvolvimento da agricultura capitalista que abriu a possibilidade histórica aos proprietários de terra ou aos capitalistas/prorietários de terra para a apropriação da renda capitalista da terra na sua forma diferencial e/ou absoluta. Está marcado, pois, pelo processo de territorialização do capital, sobretudo dos monopólios.

Porém, esse processo no campo também está marcado contraditoriamente pela expansão da agricultura familiar camponesa, cujo capital monopolista desenvolveu liames para subordinar/apropriar-se da renda da terra camponesa, transformando-a em capital. Aqui o capital não se territorializa, mas monopoliza o território marcado pela produção camponesa. (OLIVEIRA, A., 2005: 76).

A área em que está o município de Tumiritinga, que até a década de 1910 era composta pelos pastos do Coronel Xandoca (MIRANDA, 2010: 14), vive uma dinamização associada à instalação da *ferrovia Vitória-Minas* com a chegada dos trabalhadores da ferrovia e posterior instalação da estação ferroviária. Durante a década de 1920 ocorre a instalação de um comércio de maior proporção, de alimentos e tecidos; a população era de aproximadamente sessenta e cinco famílias. A dependência administrativa nesse momento era distrito, chamado *Parada Cachoeirinha*, do então município de Itanhomi, que em 1934 se torna subordinado do município de Tarumirim. Durante a década de 1940 é criado o município de Tumiritinga, sendo o ápice da extração de madeiras para dormentes na finalização da estrada de ferro. Aqui se mantém a lógica fundamental: o trabalho rural continua determinado externamente por imperativos de assegurar as condições de reprodução das relações de produção de outras regiões mineiras, e o regime de propriedade mantém a orientação geral de concentração na forma do latifúndio. O trabalhador rural não vive o território como uma unidade autônoma de produção e de consumo, pois entre esses extremos da reprodução econômica, a distribuição dos meios de produção e de consumo é desigual entre os proprietários e os despossuídos. Mesmo os pequenos trabalhadores proprietários, na reprodução geral do processo, têm interditas às possibilidades da auto-organização a determinabilidade pelos setores da acumulação. O capital monopoliza a produção dos pequenos mesmo não sendo essa área uma das mais dinâmicas da produção agropecuária mineira, mas também territorializa-se utilizando os trabalhadores na extração de madeira.

Nas margens da década de 1960, José de Souza Martins aponta, no campo,

Uma pobreza, porém, curiosa, que ainda hoje desperta nostalgia nos antigos camponeses agora reduzidos a uma miséria completamente diferente. Quase não havia dinheiro nas relações de trabalho. A possibilidade de uso da própria terra do fazendeiro por parte do trabalhador para assegurar sua subsistência e a de sua família criava uma pobreza peculiar. O trabalhador produzia diretamente seus

próprios meios de vida, não passava fome. O mundo pobre do caipira e do sertanejo era um mundo de fartura. (MARTINS, 1997: 19).

O *Professor* comenta a vinculação com o campo, talvez com um tom de nostalgia mesclado com orgulho, já iniciada a década de 1970:

Entrevistador: [...] Cê trabalhava de quê antes de se envolver na luta pela terra, com o MST?

Professor: Toda a minha história está enraizada com o campo mesmo. Não tenho nenhuma experiência, a não ser agora, né, que foge do eixo do trabalho camponês. Eu sou filho de camponês. Meus pais nasceram, cresceram, né, e morreram na roça. E sobrevivendo do campo, como agricultores. Então eu nasci nesse meio. [...]

Entrevistador: Isso onde que era?

Professor: Em Poté. Eu sou natural de Poté, né? Cidade no município de Poté. Comunidade lá do interior, chama Ribeirão de Santa Cruz. Então, assim, eu nunca desliguei da roça. Mesmo, e aí, com meus doze anos, estudando mais trabalhando na roça. Meus pais nunca cobraram de mim esse trabalho. Eu aprendi a trabalhar sempre no campo. Nessa época de setenta e qualquer coisa, década de setenta, aprendi a trabalhar muito cedo.

2.2 A Conflitualidade e Território Camponês

Nas décadas de 1950 e 1960 um conjunto de formas associativas de trabalhadores rurais tem forte presença na discussão política das opções da política econômica para o campo brasileiro, sejam as associações de lavradores e ligas camponesas (MEDEIROS, 1997: 78), sejam os sindicatos de trabalhadores rurais que retomam sua força³³, enfim, uma pauta de reforma agrária é construída e colocada no horizonte da luta de classes, mesmo que com uma matriz formativa forte das teses de existência de feudalismo no Brasil.

Na ante-sala do golpe militar de 1964, a reforma agrária se colocava como um imperativo para um processo de desenvolvimento brasileiro que fosse capaz de romper com os fundamentos das desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Colocava-se que a questão agrária também é urbana, pois os excedentes populacionais vindos do campo para a cidade, não conseguem se realizar como trabalhadores em relações estáveis, mesmo nem se realizam: o desemprego estrutural decorre do processo de industrialização que não absorveu a mão de obra liberada da condição de trabalho agrícola ao fazer o êxodo rural.

³³ "Os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, vinculados à Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Minas Gerais - FETAEMG, têm atuação marcante na luta pela terra em Minas Gerais. Suas ações se fazem presentes desde os primeiros conflitos, nos anos 1950 e 1960. O surgimento do sindicato na localidade de Poté ilustra muito bem a formação dos sindicatos na região." (CARVALHO, 2000: 32).

Comentando meados da década de 1970, em que a relação de trabalho que se inseria remetia à *parceria*, mas já apontava limites, o *Professor* aponta que

Professor: (...) A gente morava em terra de fazendeiro. Meu pai não tinha terra. Eu plantava lá de a meia com o patrão, né? Ele cedia a terra, mas, né, o preparo da terra, a gente plantava (pausa).

Entrevistador: Mas tinha muita família lá?

Professor: Essa fazenda era uma das mais populosas da comunidade. A gente era várias famílias na fazenda, várias mesmo, né? O patrão na verdade já tinha morrido, né, o velho lá, o dono da fazenda. Mas tinha os filhos que vivia da fazenda e a parte que a gente morava era a parte que pertencia a viúva, né? Era uma fazenda que aglomerava várias famílias. Não tenho o número aqui, mas era acima de quinze. Então assim muito tranquilo, né, fiquei até uns dezoito dezanove anos. Aí fui tentar um pouco a vida fora. Fui pra São Paulo, lá no interior de São Paulo já divisa com Paraná. Chamado Ribeirão do Ibiruçu.

Entrevistador: Cana?

Professor: Não, era feijão. A região só produzia feijão nesse período que eu fui. Só feijão, feijão, feijão. O pessoal só plantava feijão. Tinha lá um ano, um ano e pouco, não deu certo. Perdi todas as lavouras de feijão que eu plantei lá. Hoje, na verdade, invertem, hoje é capim. Capim basicamente pra pecuária, né? Lá num é agricultura de feijão, não. Um pouco milho. Mas então, e aí, com uns dezanove anos mais ou menos voltei de novo pra minha cidade de Poté e fui pra roça. Fui pra casa dos meus pais novamente, né? Continuei na lavoura, um pouco trabalhando a meia e uma outra combinação lá que chama (pausa) na verdade é porcentagem, como se fosse vinte e cinco por cento, né? Cê pega a terra do camarada, é, todo o preparo de terra, tudo, e cê ainda paga pro cara vinte e cinco por cento, em média vinte e cinco por cento. Tudo por conta da gente.

Essa passagem revela a condição de exploração da *força de trabalho na terra* em detrimento de uma condição de autonomia – que seria o que antes foi chamado de *ocupante da terra*. Contudo, o *Professor* considera que havia uma margem de autonomia quanto à escolha da produção, na medida em que a remuneração do fazendeiro se mantivesse garantida:

Entrevistador: Com relação, assim, na autonomia, da escolha, né? No sentido de ter o controle do que tava sendo produzido (...)

Professor: Era da escolha do trabalhador mesmo, né? Quer dizer, até mesmo nisso os fazendeiros nisso eles não impunham muito não. A gente que já, cede aquela terra lá e, quer plantar isso e isso, tranquilo. Quando eles tinha interesse eles, é, eles, cedia né?

Alguns traços de experiência coletiva são apontados, combinando a ausência da propriedade da terra com momentos de uma relação de trabalho constituída um pouco além da mera condição de *força de trabalho* no sentido individualizado:

Entrevistador: Chegou a ter experiências que ocêalaria que: não, aqui tinha uma dimensão mais coletiva?

Professor: Interessante. Na minha comunidade lá, que é Ribeira de Santa Cruz que eu falei lá c'ocê. É a experiência familiar, né? Eu por

exemplo eu não trabalhava só, não produzia só. Eu tinha uma sociedade com o meu irmão, né? A gente trabalhava junto. Terra dos outros mas trabalhando sempre conjunto. Tem uma outra família lá, mas aí já é de proprietário, família do Tresilino e tal. Os irmãos todos tinham uma grande área. Uma imensidão lá que eles plantavam também em conjunto. Também tem um outro rapaz lá, também proprietário, inclusive da mesma família, né? Que também tinha essa prática de produção junto, familiares assim né? Não se tinha é, experiência com, já, é. Já se teve muito no sul do país antes da experiência do MST que é a história do trabalho em mutirão, enfim, né? Outra experiência que lá se tinha muito é parecida a história do mutirão. Que era uma história dos próprios de dias de serviço. Se eu tava com a lavoura ainda, é, que não estava ainda no ponto de limpa etcetera. Aquela, aquele período que eu tava mais livre eu ia trabalhar pro vizinho, pro amigo. E aí posteriormente quando ele tava, posteriormente, quando ele tava livre, e tal, a minha tava no ponto de limpar e vinha trabalhar na minha. Tinha muito isso. Isso era muito, prático, né? Era a experiência que tinha, assim, poderia dizer, princípios coletivos.

Sobre a coerência entre a relação não-capitalista com o processo de acumulação capitalista, Caio Prado Jr. considera, recortando o caso do algodão em São Paulo na virada do século passado e na polêmica com as teses do feudalismo no Brasil, mas que tomaremos como aproximação, que

[...] a parceria representa no Brasil, no que diz respeito ao trabalhador, suas conveniências e seu padrão e estatuto sociais, um tipo superior de relações de trabalho e produção, quando comparados às puras e típicas relações que são o salariedade. Esse é um fato que nenhum conhecedor da vida rural brasileira ignora. Acrescente-se a isso que nas circunstâncias da agropecuária brasileira, a parceria (isto é, a remuneração do trabalho e serviços prestados com participação no produto) apresenta geralmente, e em particular no caso do algodão, um sistema superior de organização econômica e padrões mais altos de produtividade. Por isso, aliás, é o adotado em regra. Não se pode assim considerar a ocorrência da parceria, no caso específico do Brasil e suas peculiares condições, um fator negativo no processo de desenvolvimento da economia, e, por conseguinte um foco de contradições de potencialidade revolucionária. Note-se que não se trata aqui da defesa e muito menos apologia da parceria em si e como sistema de organização da produção agrária. E numa perspectiva dessas, que é o que interessa no momento, a parceria representa antes um fator positivo e de nível tecnológico e social superior. (PRADO Jr., 1966/2007: 158)

A modernização econômica no campo, em finais da década de 1960, tem sua gênese quando

O próprio governo começa a estimular, através de financiamentos subsidiados do Banco do Brasil, dos bancos oficiais em geral e dos bancos particulares, a modernização tecnológica com a mecanização das grandes fazendas; começa a estimular a substituição dos cafezais velhos e deficitários de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, por outros cultivos ou por pastagens. Foi o chamado programa de erradicação do café, que se completou no começo dos anos sessenta. (MARTINS, 1997: 21).

Fazendo um paralelo, em finais da década de 1970, no caso do nosso

Professor

Entrevistador: Só uma questão, assim, com o trabalho agrícola também nesse papel, nesse exercício da memória. As mudanças com relação à agricultura? Quando você começou a ter esse contato com o trabalho agrícola, você vê hoje mudança no sentido, por exemplo, da tecnologia, ou de intensificação?

Professor: Isso aí, meu amigo, nossa, nem se fala. Que quando, olha, só pra você ter idéia, apesar que sou bem jovem ainda [risos], eu lembro que quando na minha comunidade surgiu pela primeira vez o trator. Então assim eu sou numa época ainda em que eu vivenciei o período em que não se conhecia máquina no campo. Quer dizer, era máquina, é, motorizada né? Era tudo máquina animal. No mais era tração, arado com tração animal, plantadeira com tração animal, tudo com tração animal, né? No mais braçal, feito pela mão do homem mesmo. Isso setenta, setenta e qualquer coisa. Aí lá pros anos, final setenta, aí que surge pra nossa comunidade, que, geralmente do interior são as que demora um pouco mais processo chegar. Obviamente que nessa altura do campeonato, no estado de São Paulo, décadas já tinha, né? Pra nós lá chegou trator, rapaz, era assim um negócio incrível. Durante o dia, basicamente, o trator trabalhando e a turma atrás lá olhando e curioso, curioso e outro olhando só como é que faz, como é que não faz.

Entrevistador: Esse sentido coletivo ali foi mudando (...)

Professor: Aí Conde, é a mesma coisa que tivesse, que botou uma dinamite no meio numa pedreira, e aí, assim, adeus. Quer dizer, lá se foi, aos poucos, mas, foi deteriorando mesmo a experiência que tinha e que, quer dizer, aquilo que tinha que ser feito coletivamente nas trocas de dia o trator ia lá e fazia. Enfim, intensificou mais a exploração por parte dos fazendeiros que eles passaram a fazer muitos que trabalhava a vinte e cinco por cento, no meu caso, meu pai, meus irmãos, aí o patrão falou: não, agora eu vou arar a terra pra vocês, vocês planta. Então o cara ia lá, passava o arado naquela que nem gradava, preparação de solo, precário, entregava o que lá você tinha que plantar e cuidar daquilo lá e partir na metade com ele. Então intensificou a exploração dos meeiros e quebrou mais esse elo da, desse sementinha que tinha da coletividade. E que iniciou um processo intensivo de uso dos agrotóxicos. Assim que, começou o processo de aração de terra e eu ainda lembro, que por inexperiência, né, os tratorista não tinha nenhum preparo. Então, assim, fazia absurdos, arava aquilo com sessenta centímetro quase de fundura enquanto que não podia passar de vinte centímetros. Pegava e mistura o subsolo já com o solo, aquela confusão toda. Enfim, dois, três anos a terra num tava querendo produzir mais e começou o uso intensivo do adubo, adubo químico. Aí chegou a época do adubo. Adubo, adubo, adubo. Dois, três anos produziu bacana, depois adubo num dava mais [...] Começou aparecer muita praga. Começou a história do uso do pesticida, que na verdade é veneno mesmo, falava que era, enfim. Aí veio toda essa loucura que a gente... Então eu vivi isso.

Os rebatimentos da mudança tecnológica alcançam o conjunto da reprodução social do lavrador, do trabalhador não-capitalista. Contudo esse *modo industrial de produzir no campo* (OLIVEIRA, A., 2005: 77) não acontece na totalidade do território simultaneamente, mas de maneira seletiva, como repara o *Professor*. Entre os trabalhadores, as relações que se instalavam

mediante as formas de produção são transformadas em qualidade, encerrando as brechas em que se produzia um sentido coletivo de trabalhador rural, pois as possibilidades de traços coletivos mediados pela subjetividade determinando momentos do processo produtivo são esgarçadas pela força objetiva da máquina, do trator. A subsunção formal do trabalho ao capital, no sentido limitado da relação direta, começa a ser dissolvida em direção à subsunção real.

Mas também ocorre a mudança quantitativa na repartição do excedente produzido, como a entrevista indica, da *quarta parte* se aproximar da *metade*, mediante a crescente composição orgânica da relação capital-trabalho. Isto é, a produtividade se dá não somente no aspecto da subjetividade (do trabalho se tornar mais intensificado, como também exposto pelo *Professor*), mas da objetividade da parcela que se instala de capital fixo. Os ganhos da acumulação se organizam mediante transformações na distribuição, não somente na produção no sentido estrito, no processo de trabalho.

Uma outra consequência que deixa marcas na memória do trabalhador se dá na sua relação com a natureza, que então tinha uma mediação que não se dava nos limites da contabilidade capitalista de fator de produção, mas com o processo de mecanização combina o impacto da máquina com os acessórios necessários ao novo ordenamento da produção. O capital circulante, na figura emblemática dos complementos químicos, tenta remediar por algum tempo o esgotamento do solo combinado com a redução na diversidade plantada – que tornava a lavoura menos refém das pragas.

Combinado com a Revolução Verde, enquanto modernização dos instrumentos e meios de trabalho, a modernização na relação jurídica do trabalho agrícola ocorre

Com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1962, [em que] os vínculos de trabalho passam a ser contratuais e não mais vínculos de dependência pessoal, de favor. Com essa mudança, a mesma legislação fundiária, o mesmo direito de propriedade que criava excedentes populacionais pobres absorvidos pela grande propriedade, passa a criar excedentes populacionais que não são absorvidos por ninguém. Começa a surgir aí, efetivamente, a cara de excedente populacional dessa massa de população, os excluídos. Ela surge nas favelas, surge nas chamadas beiras de rua das cidades do interior, surge nos aglomerados urbanos de péssimas condições de vida, invasões, cortiços, etc. (MARTINS, 1997: 22).

No caso em tela, esse processo ocorre com alguma diferença de tempo. Mas, no fundamental, quanto às mudanças na relação do trabalho, José de

Souza Martins argumenta que o momento de expulsão do lavrador da fazenda é um dos momentos necessários para “reduzir o trabalhador rural à categoria de trabalhador assalariado e temporário” (MARTINS, J., 1997: 54). No início da década de 1980, nas imediações de Teófilo Otoni, o *Professor* nos conta que quanto à finalidade do uso da terra, no giro da agricultura para a pecuária, funcionando como acumulação primitiva para a instalação do rebanho, ocorre que:

Professor: Embora isso nos últimos anos, na década de oitenta, final da década de setenta, início da década de oitenta, aí começou muito uma experiência lá da parte dos fazendeiros que eu acho cruel pra nós, né, que é, que era agricultor meeiro. A história da, das pastagens, que eles cediam pra gente terra bruta, terra não cultivada, que a gente chamava muito de macega. Eles cediam pra gente plantar um ano, no máximo dois anos. Pra partir daí virar pastagem. A gente plantava o primeiro ano, no segundo ano plantava lavoura mas já tinha que plantar capim. E isso era terra que passava pra ele. Então era uma (...)

Entrevistador: (comentário incompreensível)

Professor: (...) não era do agricultor. Aí foi o período que foi mais esvaziando o campo, né? Aí a gente foi caçando outros meios de sobrevivência, porque, já não encontrava muito fazendeiro pra produção de cereais pra plantar. E, e, também (pausa)

Entrevistador: Já não consegue ter essa satisfação, essa satisfação das necessidades né?

Professor: E não era nem um pouco lucrativo, né? Então tornou insustentável.

Nesse momento, o futuro trabalhador docente que era inicialmente um lavrador com vínculos precários com relação à terra, agora se aproxima da imagem absoluta que o termo *sem terra* remete inicialmente. A relação do trabalhador com o território, que era marcada pela precariedade e pela falta de autonomia na objetivação do trabalho, termina por se decompor em característica de força de trabalho completamente desvinculada do meio de produção. O capital, na sua reprodução, já não se apropria do trabalho camponês pela circulação (captura do excedente mediante capitalização das rendas), mantendo-o subjetivamente com tal. Transforma-o em relação objetivada, em relação capitalista de produção com assalariamento.

Leonilde Servolo Medeiros aponta que o sindicalismo rural, na década de 1970 “se constituiu num elo de ligação com as demandas do período pré-golpe e o principal formulador das reivindicações dos trabalhadores no campo” (MEDEIROS, 1997: 89). A politização e início de militância que se desdobrará posteriormente no MST em Minas Gerais têm um de seus momentos de gênese. Os fundamentos gerais da formação do espaço agrário

se combinam na sua efetividade: a terra como mercadoria que o trabalhador não pode adquirir associada à condição de mobilidade da mercadoria força de trabalho à disposição das formas de acumulação capitalistas – seja pelo estabelecimento de relações assalariadas intercaladas com relação não-capitalistas de extração de sobre-trabalho, seja pela mobilidade entre a exploração do trabalho no campo e na cidade. O trabalhador rural que evade para a cidade será explorado mediante as especificidades das frações do capital ali territorializadas, inclusive, o capital se (re)apropriando de parcelas do salário (remuneração do trabalho necessário) mediante rendas de monopólio, por exemplo, pelos aluguéis.

Mas, com relação à gênese das idéias políticas dos trabalhadores sobre a conflitualidade entre capital e trabalho no campo, nas origens do período militar, José de Souza Martins aponta a importância da questão agrária, pois

No final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, a questão agrária começou a se tornar visível através da ação das Ligas Camponesas e depois, também, da ação ainda que titubeante da Igreja Católica no campo. O monopólio da terra por essa elite, como base de sustentação de um setor importante no poder, estava ameaçada. A reforma agrária comprometia a base de poder. Uma reforma agrária distributiva que fragmenta e redistribui a propriedade, solapa a base da existência política dessa gente, que é o latifúndio, a grande propriedade. (MARTINS, 1997: 32).

No mesmo sentido Leonilde Servolo de Medeiros aponta que

Na década de [19]70, essa demanda [da reforma agrária] manteve-se viva no seio das entidades de representação de trabalhadores em função da importância que ela assumiu no corpo de propostas que o sindicalismo rural, em fase de reestruturação, elaborava. (MEDEIROS, 1997: 78)

No final do período da ditadura, em meio ao crescente de mobilizações na defesa da redemocratização, a militância se constitui de forma organizada a partir da Igreja e do sindicalismo na região do Vale do Jequitinhonha.

Entrevistador: Então ô Professor, agora vamo pegar né do início dessa militância até se, se, quiser dar um pulo pro processo aqui da ocupação [...] Como que era esse trabalho?

Professor: Na verdade, assim, pegando um pouco, se quisesse dividir por períodos ou blocos, que ficou assim bem distintos. [...] no começo da minha vida esse período antes da militância, que eu já te contei, o período que eu entrei na militância e a experiência de assentado e militância ao mesmo tempo e agora que eu tô mais um pouco afastado da militância cotidiana. Mas aí também a militância começa aí em oitenta e quatro mais ou menos, oitenta e quatro, na igreja, comecei a militar na igreja, fiz vários cursos preparatórios, como dirigente de comunidade da diocese de Teófilo Otoni, muito bacana muito comprometida com a luta do povo. Tava no auge da construção das Comunidades Eclesiais de Base e eu era um dos membros dessa construção enfim. Começou aí. Depois dos dois

anos, quase três anos de militância na igreja aí que vai fazer parte da cidade lá, né, o Padre Jerônimo, e eu migrei pra militância mais exclusiva do movimento sem terra. Aí fomos construir o movimento sem terra a partir do Poté. Construir núcleo nas comunidades, coordenação né municipal depois regional, saindo de Poté fomos pra outros municípios.

Com base na fala de um assentado de um assentamento próximo à região de Poté,

Padre Jerônimo veio de Portugal no início dos anos 1970 com a idéia de fazer trabalhos de base, ou seja, levar às comunidades a palavra de Deus e, ao mesmo tempo, a discussão sobre os problemas da terra. A CPT nasce em Minas em 1979. Mas antes já eram feitos trabalhos de base nas comunidades. (CARVALHO, 2000: 33).

A componente do caráter progressista da Igreja, na região, tem sua gênese antes da própria criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Quanto ao componente do movimento sindical, o *Professor* nos relata que

Professor: (...) Essas experiências que eu até contei pra você na minha comunidade ela se reproduzia principalmente em Poté, mas muito herdado de experiências anteriores do movimento sindical. Poté é o primeiro sindicato estado, primeiro sindicato fundado no estado de Minas Gerais é o sindicato de Poté. Coincidentemente onde surgiu o movimento sem terra. Então assim essas experiências vinha muito daí. Muito da igreja também né? A igreja tinha experiência antiga [...]

Quanto à relação entre o sindicalismo e a igreja, confirmando nosso entrevistado, Maria Glória Carvalho aponta que

Ao lado da Igreja, nos anos 1970 e começo de 1980, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais também começava a ser atuante na região. Assim, parte da conscientização e dos debates em torno da questão agrária a que tiveram acesso as famílias assentadas, foram estimulados pela Igreja e sindicato. As sementes plantadas por eles encontraram terra fértil e brotaram no coração dos excluídos da terra e da cidadania. Daí apareceram as primeiras reuniões para tratar da ocupação de terras, como forma de exigir reforma agrária. (Trecho de entrevista citado por CARVALHO, 2000: 47)

O *Professor* ainda aponta a relação com as Ligas Camponesas

Entrevistador: Das ligas também?

Professor: Exatamente. A experiências das ligas ela com certeza estava imbuída na experiência do sindicato e foi muito curta, não parecia, assim. Mas com certeza tudo é herança né? Mas no MST não. No MST não tinha essa discussão até porque, a discussão principal, primordial, era a conquista da terra. Quer dizer como conquistar a terra, como organizar pra, pra, terra. Então era essa discussão até então.

No início dos anos 1980, a forma de conflitualidade da reprodução do trabalhador rural expropriado e explorado no espaço agrário que está nas origens do MST também está presente no estado de Minas Gerais. A convergência entre a formação do MST em Minas Gerais e no Brasil se dá pela articulação entre a formação de militantes no trabalho pastoral, das CEBs e CPT, e o trabalho sindical – ambos com presença marcante na região do Vale do Jequitinhonha e Vale do Rio Doce.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teve sua formação nesse período, partindo de ações no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Acre, Roraima e Pará; sendo que Roseli Caldart aponta que "a gestação [se deu] no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná." (CALDART, 2000a: 68).

Articulação de três fatores de natureza socio-cultural e política: as CEBs e CPT, a luta democrático-popular pós-ditadura e a tradição e costumes do campesinato (CALDART, 2000a). Nessa gênese se busca um sentido para o MST que retome elementos e lutas do passado e os coloque em perspectiva de transformação social a partir da realidade atual, mas, sem constituir um horizonte de primitivismo nas relações sociais que propõem nos seus princípios e objetivos. Pelo menos três componentes se articulam na constituição do MST: primeiro, ser um movimento das famílias sem terra (diferente de uma vinculação mediante filiação, por exemplo), segundo, ter uma origem no movimento sindical e buscar ir além desse, e, terceiro, ter um componente político, que "significa ter presente em cada uma de suas ações que a luta pela terra e a luta pela Reforma Agrária somente podem ter algum avanço se forem compreendidas como *parte da luta de classes*." (CALDART, 2000a: 77).

Em Minas Gerais, a ocupação³⁴ da Fazenda Aruega em Novo Cruzeiro, no Vale do Jequitinhonha, é a *estréia* do MST – como nos dizem alguns militantes do Movimento³⁵.

³⁴ "Nos anos [19]80 e [19]90, os acampamentos e ocupações de terra dramatizaram a reivindicação [da reforma agrária], dando-lhe novamente a visibilidade e colocando-a no centro dos debates políticos." (MEDEIROS, 1997: 78).

³⁵ Quando utilizarmos o termo Movimento, estamos nos referindo ao MST. Nesse caso, articulam-se referências bem anteriores à pesquisa.

Acerca da concepção de reforma agrária do MST no período, João Pedro Stédile aponta que

No início do MST, no desenvolvimento das primeiras lutas, ainda localizadas e pouco articuladas, e no 1º Encontro Nacional, em 1984, quando se constituiu como um movimento nacional, havia de certa forma uma visão simplista da reforma agrária. Achava-se que a reforma agrária era unicamente a distribuição de terras e destruição dos latifúndios. Portanto, se cada camponês organizado no MST conseguisse ter acesso à terra, poderia, assim, resolver o problema de sua família, do futuro de seus filhos e contribuir com uma sociedade mais democrática. (STÉDILE, 1997: 105)

Nesse momento o MST se constitui como movimento social de massas, procurando articular diversas experiências de luta pela terra no território brasileiro. O trabalho de formação e organização política vai em direção aos sujeitos *sem-terra*, que Roseli Caldart define como

[...] os *parceiros*, trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção, os *pequenos arrendatários*, que produzem em uma terra arrendada por um valor fixo, os *posseiros*, aqueles que vivem e trabalham em uma terra como se fosse sua, mas que não tem título de propriedade, podendo ser expulsos a qualquer momento, os *assalariados rurais*, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terras, geralmente os fazendeiros, os *pequenos agricultores*, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerado assim os que tem menos de cinco hectares de terra, e os *filhos de pequenos agricultores*, aqueles que não conseguirão se reproduzir como agricultores através da terra de seus pais, já que dividida entre todos os irmãos irá tornar-se de tamanho insignificante. Já na época de surgimento do MST isto situava os sem-terra em um universo aproximado de quatro milhões de famílias em todo o país. (CALDART, 2000a: 79).

2.3 A Territorialização Camponesa: o Assentamento Primeiro de Junho

Com muito desse perfil heterogêneo, a ocupação da Fazenda Aruega acontece em 12 de fevereiro de 1988 por cerca de 300 famílias, quase 1.500 pessoas, na Fazenda Aruega (950 ha), no município de Novo Cruzeiro (CARVALHO, 2000: 53). Armando Vieira, que participou dessa ação, avalia que haviam 400 famílias (MIRANDA, 2010: 15). As origens das famílias que vieram a ser assentadas no *Aruega* é do nordeste de Minas Gerais (municípios de Catuji, Itaipé, Ladainha, Novo Cruzeiro, Ouro Verde de Minas e Pavão), tendo a marca da origem rural "morava na roça no momento da organização da ocupação ou havia se mudado para a rua por falta de oportunidade de permanecer na terra." (CARVALHO, 2000: 38).

O trabalho de mobilização que resulta na ocupação da Fazenda Aruega é apontado da seguinte maneira

Entrevistador: Não tinha assentamento do MST? O Aruega?

Professor: Aruega é de oitenta e oito. Não tinha. Primeira sementinha. Tudo começou a partir de Poté mesmo. E foi com a criação e estruturação dos núcleos. Cada comunidade a gente ia lá e criava um nucleozinho do movimento sem terra. Chegava lá tinha aquele pessoal que era coordenador da comunidade. Experiência muito bacana. E aí partimos pra criação da comissão municipal, depois já deu passo pra construção do encontro regional. Nesse encontro regional mapeamos outros municípios.

Em outubro do mesmo ano, "os acampados, organizados em grupos de produção, realizavam trabalhos artesanais, tinham improvisado uma escola e construído parte do acesso ao acampamento." (CARVALHO, 2000: 59). A produção da materialidade do assentamento no território também responde às necessidades da reprodução dos sujeitos, não se limitando à satisfação de necessidades estabelecidas externas – por exemplo, à produção de excedente independente das demandas locais, de uma empresa ou fazendeiro.

O *Professor* relata essa experiência que marca o início da militância no MST:

Entrevistador: [Quanto à discussão do trabalho coletivo] Vai vir depois né?

Professor: Ela surge a partir, a partir, do assentamento. Exatamente. Enfim, então foi assim um pouco, né, esse período de estruturação do movimento e militância que se deu junto, aí oitenta e, Poté, oitenta e oito, essa organização aí, e eu junto né? Fui na verdade a terceira liderança no estado que surgiu na organização do MST, né? Antes era a [] em seguida eu, né? Aí depois acabaram afastando e eu segui. Enfim, oitenta e oito surge Aruega, assentamento Aruega, que eu não fiquei lá. Algumas famílias ficaram a gente, a gente saiu, pra, pra vir aqui pra região. Mas antes de vir pra região a gente ficou uns dois anos ainda lá nas margens da BR 116, né? E eu na verdade assim acampado mais a família. Eu sempre na militância no estado, na militância estadual né? Eu percorria muito o estado, viajava muito, enfim, né? Até que se deu a vinda pra cá. Inclusive quando vieram pra cá eu particularmente estava inclusive morando, em Teófilo Otoni, que eu tive um período de uns dois anos, não, mais, uns três anos, que eu fiquei na militância mas não morando no acampamento. A [filha] teve um problema sério de saúde, e, por recomendação do médico, enfim, por motivo de força maior pra sobrevivência dela eu tive que ausentar do acampamento. As condições da época do acampamento né, poderia custar a vida dela. Aí eu morei em Teófilo Otoni acho uns três anos, como nós tinha escritório em Teófilo Otoni, a secretaria do MST era em Teófilo Otoni, eu então tinha as tarefas de acompanhar a secretaria e morava lá. Então quando ocupou aqui eu tava lá inclusive, eu vim de lá pra cá. Isso já em noventa e quatro né? Então essa experiência mais, essa relação com a militância, com a produção ela vem se dar aqui. Porque na Aruega foi assim, a experiência foi muito, como é que diria, muito principiante mesmo né? Porque na Aruega já começamos essa história do coletivo.

Contudo, na Fazenda Aruega, só poderiam permanecer na luta pelo assentamento vinte e cinco famílias. Sobre o último momento das famílias que vieram pra ocupação da Fazenda Califórnia, em Tumiritinga, é relatado que

Sobre o processo de escolha, os assentados contam que se reuniram e decidiram em conjunto, havendo consenso na escolha de quem ficaria ou não. Assim foi feita a escolha das famílias a serem assentadas na Fazenda Aruega. O INCRA sugeriu que ficassem no assentamento quinze famílias, dada a capacidade da terra para sustento das famílias. No entanto, os acampados reunidos exigiram o assentamento de pelo menos 25 famílias, escolhidas entre eles. (CARVALHO, 2000: 63)

Armando Vieira, licenciando do *PTerra* que participou da organização da ocupação na Fazenda Aruega, em sua monografia de conclusão de curso na UFMG, relata que

As demais [famílias] ficaram como excedentes, à espera de oportunidade de serem assentadas em outro local. Nesse percurso as famílias excedentes participaram de outras ocupações mas, infelizmente, nenhuma delas obteve êxito e, após essas tentativas os Sem Terra decidiram acampar às margens da rodovia BR-116, no local denominado Ponto Marambaia, próximo da cidade Padre Paraíso. Foi então que (...) os Sem Terra souberam da existência de latifúndios passíveis de desapropriação no Vale do Rio Doce e para lá se dirigiram. Foi no dia primeiro de Junho de 1993 que chegou a Tumiritinga esse grupo de famílias oriundo do acampamento Marambaia. Juntamente com outras famílias procedentes do próprio município de Tumiritinga eles ocuparam a Fazenda Califórnia Limeira. (MIRANDA, 2010: 15).

Armando Vieira Miranda, já então se referindo à gênese da condição imediata de assentado do Assentamento 1o de Junho, em Tumiritinga, nos relata que

No dia 1o de Junho de 1993 esse grupo chega a Tumiritinga. Até hoje, entre os assentados, persiste a lembrança da bem sucedida chegada deles à região. Assim concretizou-se, no vale do Rio Doce, a primeira ação de Reforma Agrária, que foi repetida em outros locais, se espalhando por toda a região, que hoje já tem cerca de vinte assentamentos. Destes, cinco estão localizados em Tumiritinga, sendo dois deles, o Primeiro de Junho e o Terra Prometida, coordenados pelo MST, e os outros três, Cachoerinha e Água da Prata I e II, pelo Movimento Sindical e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em conjunto. (MIRANDA, 2010: 8).

O relato de um morador da cidade de Tumiritinga expõe o processo de desapropriação:

A Fazenda Califórnia era um fazendão cheio de gado de corte, o proprietário era o José Paleta Cerqueira, residia na capital Belo Horizonte e a fazenda era gerenciada pelos seus empregados. Na década de 1980, cerca de 63 famílias plantavam roça de milho na fazenda, em uma das safras colhida nesse período o grupo colheu uma média de cinco mil sacas de milho, dessa colheita uma terça parte era destinada ao proprietário, cerca de 33% da safra. Quando

José Palácio faleceu, as 63 famílias estavam todas com as terras preparadas para o plantio, mas o Moacir sobrinho do Paleta, não permitiu que as famílias continuassem com o plantio. Um dia na cidade Conselheiro Pena, comarca de Tumiritinga, o Moacir foi procurado pelo representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tumiritinga para negociar a situação das famílias, ele respondeu que não tinha conversa. Sendo assim, o Sindicato, através do presidente, enviou uma carta a presidência da República contando a situação da fazenda e das famílias que ali trabalhavam e solicitando que ela fosse desapropriada para que as famílias pudessem continuar o plantio. Certo que tempos depois em 1985 no governo de José Sarney, a área realmente foi desapropriada. Neste momento a fazenda estava sendo comprada pelo fazendeiro João Peixoto que foi procurado pelo Sindicato para avisá-lo que a mesma já se encontrava desapropriada, mas o Sr. João Peixoto disse o seguinte: não tem problema, compro a fazenda com encrenca e tudo e comprou mesmo. Cinco anos depois em 1993 o Sr. João Peixoto foi surpreendido com a presença de mais de 150 famílias de Sem Terra oriundas não somente do município de Tumiritinga, mas de outras regiões do estado ocupando o latifúndio conhecido como Fazenda Califórnia Limeira. (relato de entrevista com morador da cidade citado por MIRANDA, 2010: 16).

Mesmo com a desapropriação declarada, a compra por parte do estado ainda demoraria algum tempo. Leonilde Servolo Medeiros aponta que, se o PNRA de 1986 era uma *pálida imagem dos intentos reformistas*, a Constituição Federal de 1988 colocou a *limitação da desapropriação ao remeter o procedimento para legislação ordinária*, em que "O resultado mais imediato foi que de 1988 a 1993, quando foi aprovada a regulamentação da lei agrária, as desapropriações não puderam ser realizadas por falta de mecanismos legais." (MEDEIROS, 1997: 91).

Sendo que, no caso do Assentamento Primeiro de Junho, existe a sede ou agrovila, na qual está a escola e em que esta pesquisa se realizou, e uma parcela da fazenda com assentados que fizeram a opção por não se organizarem coletivamente e em que existe uma sala multisseriada. Esta fração do assentamento tem o nome de Limeira.

No final da década de 1990, a relação entre o município e o Assentamento Primeiro de Junho se tranquiliza e se estabelece uma confiança e entendimento do sentido conjunto e mesmo convergente da condição de trabalhadores rurais - marca tanto de moradores da zona rural quanto da zona urbana, posto que a economia do município se baseia na agropecuária. A economia municipal se amplia com a contribuição do assentamento, sendo que Armando Vieira, presidente da cooperativa do assentamento nesse período, estima que, segundo dados do INCRA, nos dezesseis anos de assentamento,

"os assentados já tenham investido um total próximo de 10 milhões de reais no município, isto é, cerca de 750 mil reais por ano." (MIRANDA, 2010: 9).

Uma outra contribuição importante nesse sentido é a aquisição de alimentos no próprio município, sobretudo dos assentamentos, com a criação de uma feira livre semanal em meados da década de 1990. Por um lado, a prefeitura e os moradores do município reduzem os custos com a circulação e intermediários, por outro, os assentados tem garantida a venda de seu excedente e invertem esse excedente nas outras atividades econômicas do município.

João Pedro Stédile, nesse sentido, aponta que

[...] o maior avanço que temos obtido foi no processo de conscientização de toda a sociedade. Em nosso último Congresso Nacional, realizado em julho de 1995, levantamos a bandeira: "A reforma agrária é uma luta de todos". Nossa estratégia é conscientizar os trabalhadores da cidade, a população em geral, os pobres em especial, de que a reforma agrária não é corporativa, não é de interesse somente dos pobres do campo. Que a reforma agrária é um meio fundamental para resolver a maioria dos problemas que os pobres da cidade enfrentam, como a fome, o desemprego, a violência, a marginalidade, a falta de educação, o transporte e a moradia. (STÉDILE, 1997: 109)

O ano de 1997 é um marco importante na articulação de diversas perspectivas de luta que trazem um caráter mais aberto para a questão agrária brasileira. Ocorre uma Manifestação contra a Privatização da Vale do Rio Doce, na frente da empresa no Rio de Janeiro, na véspera do Leilão marcado - houve a reunião de diversos setores da esquerda, artistas, intelectuais etc. O MST realiza um acampamento que se torna uma importante referência, bem como os dizeres de um dos cartazes utilizados:

Nós, do MST, não mediremos esforços e nos somaremos a todas as iniciativas de defesa da Vale, pela democratização dos recursos explorados pela companhia e contra a política neoliberal desse governo. Como cidadãos, nos sentimos no dever de lutar pelo patrimônio público que construímos e pelos interesses gerais do povo brasileiro e de nossa pátria. (CALDART, 2000a: 97).

A possibilidade de articulação da luta pela terra, momento da questão agrária, com outros momentos da luta social dos trabalhadores, por exemplo, referidos ao que podemos apontar como questão urbana, se coloca em perspectiva nestes momentos, e, como veremos nos próximos capítulos, terá rebatimentos importantes na compreensão da plasticidade que emerge na territorialidade camponesa.

Mas, nos aproximando do período mais recente, Tumiritinga, coerente com o perfil ou tipo de relação política e institucional de pequenos municípios, apresentava uma polarização entre dois grupos conservadores derivados diretamente das formas de poder econômico personificadas nos *coronéis*. Com o assentamento, durante a década de 1990, percebe-se a inserção de uma pauta na política municipal que se distingue pela afirmação da conflitualidade das relações entre trabalho e capital e estado, politizando de maneira nova as práticas de frações de grupos políticos. Armando Vieira aponta que em "1996, o grupo político que há mais de 20 anos estava no poder perdeu as eleições, porque a oposição teve o apoio dos Sem Terra." (MIRANDA, 2010: 10). A criação de condições para a militância política foi assegurada pela capacidade de produção coletiva no assentamento, permitindo a liberação de assentados para o trabalho organizativo no município – bem como para seu desdobramento na situação do Secretário de Agricultura de Tumiritinga ser um assentado.

Quanto ao processo de trabalho no Assentamento Primeiro de Junho, o *Professor* nos relata uma relação forte de permanência, de desdobramento:

Professor: Então pra retomar essa história do coletivo, a grande experiência nossa no MST Minas Gerais, começou no Aruega com os chamado grupo dos dez. Nós tínhamos dez grupos chamados grupos de resistência, nós denominamos grupo de resistência, como era muitas famílias, na época quase cerca de duzentas famílias. Então a gente dividiu que deu mais de quinze famílias por grupo, a gente dividiu e cada grupo, alocou um a um o local da área pra desbravar, mata ali inclusive e tal, e ali começou a produzir. Produzir hortaliça, produzir feijão, milho, e foi uma experiência bacana. Os primeiros dois anos muita produção, muita empolgação também né? E assim produziu a beça, apesar que era tudo manual. Não tinha trator não tinha nada. A própria área não fornecia condições pra isso. Além de ser, assim, muito inclinada, declive né, e, muito toco, muito mato mesmo né? Era. Até hoje o Aruega é uma área de matas. Então foi a primeira experiência nossa, do coletivo. E daí na verdade com a saída da maioria das famílias, constituiu um grupo com organização mais avançada, chamamos de grupo coletivo. Aí já não era mais vários grupos. Foi um grupo só, com divisão do trabalho né? Aí essa divisão se dava dentro do grupo. Um grupo só com várias divisões. Então você fica responsável de cuidar disso, você fica responsável de cuidar daquilo, o outro daquilo outro.

O desemprego estrutural³⁶ é uma preocupação que também assola a população de Tumiritinga, e, ao lado da atividade cerâmica industrial (olaria de tijolos), restam os postos de trabalho da agropecuária e do comércio de uma economia limitada. A chegada recente da Aracruz Celulose vem como uma promessa de redenção, produzindo um discurso de *salvação da pátria*, contudo, no assentamento existe uma clareza de que os impactos de uma multinacional em um pequeno município são mais negativos do que positivos. No curto prazo pode haver geração de empregos associados à instalação e início da operação, contudo, com o passar do tempo, existe a tendência de redução no pessoal envolvido, pois a composição orgânica do capital das grandes madeireiras é grande e o pessoal técnico não está disponível no próprio município. E, com a inevitável redução das margens de lucro com o passar dos anos, a tendência é a realocização da empresa em novas áreas, com terras mais férteis e incentivos públicos. Além do desemprego e da redução drástica no recolhimento de impostos do município, resta a grave questão ambiental associada ao eucalipto plantado em regime de monocultura - seja esgotamento de solos, seja impacto no regime hidrológico.

A possibilidade de atuação profissional dos assentados não tem se limitado à agricultura e pecuária, entre outras atividades menores do assentamento. Armando Vieira aponta que

Com base na minha própria vivência, posso dizer que os agricultores Sem Terra têm participado ativamente de todo o processo de desenvolvimento do município de Tumiritinga neste período, inclusive na área educacional, pois há assentados(as) atuando como professores(as) em uma escola do município. Também na área de saúde existem assentados enfermeiros e uma médica que poderá a qualquer momento assumir um posto na área da saúde. (MIRANDA, 2010: 10).

O caso de Minas Gerais não escapa à regra, possuindo especificidades quando tomado como unidade, mas também heterogeneidades regionais que reproduzem à sua maneira as divisões sociais. O Vale do Rio Doce participa dessa tradição de desigualdades combinando a figura do trabalhador explorado e dependente da produção voltada para a exportação e determinada por

³⁶ Comentando recuo na População Economicamente Ativa na agricultura entre 1981 e 1990, "observa-se ainda que as ocupações agropecuárias atingiram seu nível mais elevado no ano de 1985, situando-se na faixa de 15 milhões de pessoas. Porém, na segunda metade dos anos 80 ocorreu uma tendência decrescente em todas as regiões, tendo as taxas mais elevadas de redução concentrando-se nas regiões que detêm os mais elevados índices de modernização da agricultura (Sul e Sudeste), bem como naqueles estados onde a população agrícola é significativamente grande, como é o caso de Minas Gerais e da Bahia." (MATTEI, 1998 :56).

imperativos de acumulação do capital desde a colonialidade. Armando Vieira aponta que, se na primeira metade do século XX, a orientação geral da economia municipal esteve associada à construção da estrada de ferro, sobretudo no provimento do capital constante (madeira para dormentes), tendo a agropecuária um papel secundário, no último quartel do século passado, com a derrubada das matas e formação de pastos "a agropecuária assumiu o comando econômico na balança comercial da localidade, não existindo hoje, qualquer serraria no município de Tumiritinga." (MIRANDA, 2010: 15).

Nesse quadro, as formas de trabalho que subvertem tal lógica geral de reprodução dos pequenos produtores por meio de relações menos individualizadas se apresentam como resistência, como possibilidade de instalar no território relações menos dependentes dos imperativos externos ao assentamento. Ao retomar a experiência histórica³⁷ do Grupo Coletivo no *Aruega*, o *Professor* aponta a gênese do trabalho coletivizado no assentamento:

Professor: Um pouco parecido com a experiência da cooperativa que nós criamos aqui.

Entrevistador: Esse gancho é bacana.

Professor: Viemos então pra cá. Aqui eu continuei essa relação da militância mais já com a relação mais concreta na produção, porque? Porque aí nós tivemos, pra sobreviver politicamente, e também economicamente, não desvincular do processo, nós tivemos então que avançar nessa experiência coletiva. Aí que criamos o grupo coletivo aqui nos moldes que criamos no *Aruega*.

Entrevistador: Veio mais gente de lá pra cá além d'ocês?

Professor: Olha, na verdade, a não ser as famílias de Tumiritinga, as demais todas vieram de *Aruega*. Todas. Nós viemos na época umas noventa famílias, todas de lá.

Entrevistador: Veio um pouco essa bagagem?

Professor: Com certeza. Com certeza tá vendo essa bagagem. Enfim, construímos esse grupo coletivo aqui, né, experiência bacana produzimos a bessa nos primeiros anos, não sei na verdade, vale a pena até averiguar melhor, uma parte investigação por que disso mas acho que junta um pouco a empolgação da chegada, pra região, pra área, com a necessidade de mostrar trabalho né, muito gás, muita energia, muita vontade de, de produzir, foi uns três anos que a gente conseguir deslanchar bastante, pra produzir muito feijão [incompreensível] enfim. Essa fase então de, de grupo coletivo durou uns três anos. E aí migramos então pra cooperativa, aí já tinha todo, nesse meio campo aí, já tinha toda uma discussão no cenário nacional de experiências concretas cooperativas, cooperativas coletivas, portanto tinha mais de catorze cooperativas, cooperativas

³⁷ Quanto à redução do trabalho coletivo às formas mais individualizadas no Assentamento *Aruega*, "As causas do insucesso dos grupos coletivos, com o passar dos anos, são diversas. Alguns assentados explicitam como causas a pouca renda obtida, exploração de uns sobre os outros, diferenças de interesses, falta de união e assim por diante." (CARVALHO, 2000: 59). Uma comparação com a atual situação do assentamento revelaria bastante sobre a necessidade e a contingência na reprodução dos pequenos produtores além da perspectiva de radicalizar a politização da produção pelas formas cooperadas – formal ou não institucionalizadas juridicamente em Associação ou Cooperativa.

coletivas, uma experiência inclusive muito bacana aonde você coletiviza tudo exceto mesmo a moradia né? Quer dizer, a moradia é individual.

As formas de produção no assentamento permanecem nessa perspectiva de considerar a importância do cuidado com a terra não somente como um fator de produção independente da reprodução dos sujeitos como continuidade, trazendo à tona o cuidado com sua preservação como uma unidade entre lugar de produção e lugar de consumo, de vida. Nesse sentido, comparando com o processo da mecanização e uso de agrotóxicos, o *Professor* aponta que

Professor: [...] Agora interessante que, é, ao mesmo tempo que esse uso do, das máquinas, dos venenos e tal, enfim, intensificou, aqui no assentamento 1o de Junho, a partir de 2000, de 96 nós viemos pra cá, eu não tive mais contato com isso. Nossa produção todinha não tem uso de veneno, tem uso da máquina, do trator embora cada vez menos. Tô achando bacana isso. Também na altura do campeonato, já tinha toda a discussão, né, dos risco e tal que estava passando. Mas bacana, aqui nós temos a produção inclusive de milho, de feijão, de hortaliça, de cana, tudo, tudo orgânico, sem uso de agrotóxico e tal.

A cooperativa encerrou suas atividades por volta de 2009. Não levantamos dados acerca desse processo, contudo, uma compreensão desse processo seria fundamental para podermos compreender o Assentamento Primeiro de Junho na sua totalidade. Nesse sentido, a construção do assentamento como objeto de pesquisa neste capítulo, apresenta limitações não apenas e tão somente quanto à dimensão da reprodução material, mas também num conjunto maior de mediações políticas, culturais, simbólicas, enfim, do campo do imaterial que tem implicações profundas nos processos materiais. Na realidade, existe uma relação de reciprocidade entre os processos de reprodução imaterial e material que não se estabelece como via de mão única, como unilateralidade, senão como permanente dialética e interdeterminação.

O que é fundamental reter aqui na construção lógica que propomos é a reversibilidade que as formas individualizadas de organização da vida material mantêm com as formas coletivizadas. Ou, noutros termos, a capacidade que as relações sociais construídas pela historicidade da reprodução de relações capitalistas de produção possuem de retornar à condição do cotidiano anterior. Mas, dentro da mesma processualidade, permanecem marcas nos sujeitos, nas suas formas de consciência acerca de sua história de vida, que podem ser

reativadas pelas próprias contradições que lhes interditaram. Um dos traços da historicidade do território está na recriação do campesinato, mas também na possibilidade da recriação de relações, se não capitalistas, orientadas pela reprodução do capital. A dimensão de coletividade, de produtores que se associam e determinam sua objetivação no trabalho mediante a crítica das formas hegemônicas do capital, fazem um percurso de ida e volta que se materializa, e que se dissolve.

Sem entrar na questão da existência camponesa tradicional, o traço das formas cooperativas ou associativas unifica leituras divergentes das possibilidades de ruptura com a produção capitalista no campo, mas não é garantia de que tais formas não sejam parte da reprodução do capitalismo brasileiro. A produção camponesa pode se sujeitar ao capital “fazendo que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria.” (OLIVEIRA, A., 2005: 104). A territorialidade camponesa se mantém como unidade de produção e consumo³⁸, contudo, o capitalismo determina a produção e se apropria de parcelas na circulação, tendo determinado a distribuição. A compreensão desse contexto por parte dos assentados do Primeiro de Junho é um desafio que se coloca para além da produção agropecuária, pois a expansividade da reprodução das relações sociais de produção alcança a sociedade nas suas mais diversas formas de produção de riqueza social. E o Assentamento, tanto é um trabalhador coletivo do setor primário, quanto estabelece outras inserções no mundo do trabalho e na complexidade da reprodução social.

2.4 Aproximação da Categoria *Dialética Produção-Consumo*

Para discutir a dialética entre produção e consumo do trabalho camponês no Assentamento, mas também de outras objetivações, como um objeto de análise com uma complexidade crescente, será necessário um encadeamento de análises dos termos que compõem essa complexidade³⁹. A produção e o

³⁸ “En una economía natural, a la actividad económica humana la domina la obligación de satisfacer las necesidades de cada unidad de producción, que es al mismo tiempo una unidad de consumo.” (CHAYANOV, 1924/1981: 52).

³⁹ “A *produção em geral* é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse *Universal*, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas. [Certas] determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga. Nenhuma produção seria concebível sem elas; todavia, se as línguas

consumo aqui discutidos são tomados para identificar algumas possibilidades da base material do Assentamento Primeiro de Junho se desdobrar em relações sociais que se objetivem pedagogicamente em processos educativos coerentes com a radicalidade que a territorialidade camponesa necessita como contraponto às territorializações do capital. Mas também, do Estado, no caso da escolarização, que veremos no capítulo adiante. Mediante esse esclarecimento com fins de restrição e definição⁴⁰, serão apontados aspectos da dialética produção-consumo nas escalas apontadas, mediante suas diferenças específicas.

No trabalho em geral, ao final do processo de produção, tem-se um produto que o próprio trabalhador pode consumir. Ao final do processo de produção, composto por um ou mais processos específicos de trabalho, existe uma mercadoria pronta para o consumo. A condição de mercadoria encerra uma unidade entre o processo de produção e a possibilidade do consumo. Nessa perspectiva, a mercadoria é uma unidade, no tempo e no espaço, entre o que foi produzido e o que pode ser consumido. *Trabalho para satisfazer necessidades. Ao término do meu trabalho, foi produzida uma mercadoria capaz de satisfazer minhas necessidades. Consumo esta mercadoria.* Talvez, esta seja a perspectiva mais simples da unidade entre produção e consumo. Também, mediante o isolamento⁴¹, considera o produtor capaz de produzir todas as mercadorias capazes de satisfazer todas as suas necessidades. A objetivação do trabalho, pela produção, garante e realiza o conjunto das necessidades determinada pela reprodução social da existência do sujeito do trabalho. Mediante o consumo, a satisfação das necessidades, a reprodução social do sujeito é posta em movimento. O sujeito é um ser social que não somente produz sua existência em sociedade, mas a torna um processo de reprodução social.

mais desenvolvidas têm leis e determinações em comum com as menos desenvolvidas, a diferença desse universal comum é precisamente o que constitui seu desenvolvimento.” (MARX, 1857-8/2011: 41).

⁴⁰ “As determinações que valem para a produção em geral têm de ser corretamente isoladas de maneira que, além da unidade – decorrente do fato de que o sujeito, a humanidade, e o objeto, a natureza, são os mesmos –, não seja esquecida a diferença essencial.” (MARX, 1857-8/2011: 41).

⁴¹ “O ser humano é, no sentido mais literal, um *animal político/ser social*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade (...) é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo *juntos* e por isso falando uns com os outros.” (MARX, 1857-8/2011: 40).

Quanto à territorialidade camponesa, esta análise da dialética produção-consumo resolve uma parte da questão. O *Professor* e a *Professora* (enquanto casal de camponeses, incluída a prole) produzem uma série de mercadorias que são diretamente por eles consumidas. Produção agrícola e pecuária, no quintal do lote de residência e na parcela individual do assentamento, pelo consumo do trabalho familiar e com caráter de subsistência. A produção familiar gera um consumo familiar.

Mas essa produção camponesa, tanto não satisfaz todas as necessidades do consumo familiar, quanto não consome tudo que é produzido na própria subsistência. A produção familiar, descontado o consumo imediato do produto, gera um excedente, um mais-produto. O consumo familiar não territorializa a totalidade do que é produzido para consumo imediato, mas o mais-produto é determinação direta do consumo familiar. Mas, ao mesmo tempo, não gera todos os produtos necessários à sua reprodução. O consumo precisa territorializar o mais-produto de outras territorialidades – enquanto unidades de produção familiares. Ou, nos termos do assentamento, as funções produtivas se territorializam de mais de uma maneira no interior do assentamento. A territorialidade do assentamento, em termos de produção e consumo, não é homogênea. A (re)produção familiar se diversifica, se complexifica, mediante o desenvolvimento próprio da reprodução social do assentamento.

A outra parte da questão, nos limites extremos (nas redondezas do trabalhador genérico) do termo *campesinato*, desenvolve uma mediação entre a produção e o consumo: a troca. O excedente tem que ser trocado pelas mercadorias que estão além da produção territorializada nas unidades familiares do assentamento. Mas também do assentamento tomado como uma unidade de produção. O movimento entre esses produtos, essas mercadorias, é uma dupla mediação: qualidades diferentes de mercadorias, quantidades equivalentes de mercadorias. A primeira mediação é a *circulação*: uma porção de algo é posta em movimento. *O que vem de onde sobra, o que vem pra onde falta*. A segunda mediação é a *distribuição*: essa porção de algo, mediante uma proporção, é posta em movimento. Primeiro existe a necessidade de uma qualidade diferente da mercadoria produzida no assentamento; do contrário, o assentamento produziria a totalidade do que necessita para sua reprodução. Segundo, para que se efetive a troca entre uma qualidade específica de mais-produto do assentamento com outra qualidade específica de mais-produto de

fora do assentamento, é necessário o estabelecimento de uma proporção. *O quanto sai de onde sobra, o quanto vem pra onde falta.* Na realidade, antes da troca em si ser concluída, se estabelecem os termos da distribuição. Isto é, os produtores se (des)entendem acerca do quanto vale cada quantidade do que levam ao mercado, ao lugar da troca, a fim de estabelecer uma relação de equivalentes entre suas mercadorias. *Ao término dos processos individuais de trabalho do assentamento, trocamos parte da mercadoria que foi produzida por parte(s) de outra(s) mercadoria(s) para satisfação de minhas necessidades.* Eventualmente, no interior do assentamento, em que existe uma divisão do trabalho por ramo de produção agropecuária, ainda resistem algumas trocas com essa determinação formal. Não há porque duvidar que no interior do município também existam, contudo, consideramos a tendência dessa relação direta entre produtores se reduzir – se tornar uma força regressiva.

Quando havia a cooperativa, a produção coletiva das famílias no assentamento gerava um consumo coletivo das mesmas famílias. Entre a produção e o consumo ocorria uma mediação: o consumo individual das famílias se dava mediante critérios coletivos de repartição do produto coletivo. Essas relações de produção foram além: a produção do espaço do assentamento se tornou a reprodução de outras relações de produção-distribuição-consumo. Essa produção do espaço do assentamento pode ser compreendida como a historicidade que se territorializou inclusive recriando a temporalidade da luta pela terra, da Reforma Agrária enquanto mecanismo de alteração da distribuição da propriedade fundiária – por conseguinte, os desdobramentos nas formas de consciência social dos trabalhadores já não somente presos aos liames da propriedade da terra individualizada no capitalista ou fazendeiro. O critério adotado na definição da distribuição do produto coletivo era mediação da relação política, mas se instala a determinabilidade das quantidades de horas trabalhadas como antítese. E daí decorre a força negativa da objetivação individualizada se tornar o pólo determinante da antítese. Mas a coisa não se resume nisso. Nem se resumiu... Como nos conta o *Professor* em uma síntese da contradição atual:

Entrevistador: Veio um pouco essa bagagem?

Professor: Com certeza. Com certeza tá vendo essa bagagem. Enfim, construímos esse grupo coletivo aqui, né, experiência bacana produzimos a bessa nos primeiros anos, não sei na verdade, vale a pena até averiguar melhor, uma parte investigação por quê disso. Mas acho que junta um pouco a empolgação da chegada, pra região, pra área, com a necessidade de mostrar trabalho né, muito gás, muita

energia, muita vontade de, de produzir. Foi uns três anos que a gente conseguir deslanchar bastante, pra produzir muito feijão [incompreensível] enfim. Essa fase então de, de grupo coletivo durou uns três anos. [...] É, todo o processo de discussão, enfim, de preparação pras famílias pra optarem que forma de trabalho queriam trabalhar né? Até, a partir daí que surgiu o grupo coletivo e as demais famílias ficarem individual né? Já com a experiência, com a discussão da cooperativa, veio um outro companheiro lá de Santa Catarina, [nome suprimido para anonimato], que ele, ele, contribuiu muito pra essa parte da criação, da organização da cooperativa. O que que diferencia, por que que nós quis dar esse, esse avanço? Como a gente estávamos num período de ascensão muito bacana no estado e a nível nacional, e a questão da cooperativa era pra dar um pouco mais de formalidade a, né, a nossa experiência coletiva, poder comercializar legalmente nossos produtos. Inclusive aqui ficamos vários anos num processo bacana de comercialização da farinha, da cachaça, do boi, entendeu, frango. Nós comercializamos muito em vários cantos aqui. E que legalizado nossos [...] Então foi experiência bacana a experiência da cooperativa enquanto, um, enfim. Voltando a ligação da militância com a produção, então o que que era bacana, que foi legal, nos fez também organizar isso, pra os militantes inclusive que tinha inserção na produção e na militância, a discussão era que, determinado número de militantes eles iam tá inserido na cooperativa mas com direito, ou melhor com dever, de também fazer essa militância embora ele seria ressarcido, tipo assim, é, liberado pra militância, se eu saía durante a semana pra fazer o trabalho militante, esses dias eu tinha eles, né, contabilizados na cooperativa.

Entrevistador: Como fosse uma tarefa que tivesse [...]

Professor: Exatamente, como uma tarefa da cooperativa de acompanhar politicamente a discussão, a militância do movimento sem terra. E nós tínhamos na época uns quatro liberado aqui, era eu [nomes suprimidos para anonimato]. Nós eramos quatro que tinha essa tarefa, né? Os demais companheiros ficavam no dia a dia, mas a gente quando tinha, né, disponibilidade de vinha pra cá né, embora, a tarefa cotidiana da roça era muito difícil, participava mais nos períodos de debate, de discussões, de tomada né de deliberações e tal. Mas a experiência bacana.

Entrevistador: Aí pensando né, não só, não só em você, pensando nos outros assentados assim. Cê acha... Eles enxergavam nisso um processo de autonomia também, de controle? Do processo de produção.

Professor: Isso da parte deles pra com a militância? Com certeza, tanto que isso depois num certo tempo, problemas internos e também assim, dificuldades mesmo de manter aí foi diminuindo o número de militantes a ponto de inclusive até, de exterminar, de exterminar não, de, de tipo assim, não ter mais liberado né? Quer dizer, chegou um ponto falou a cooperativa na fase que tava tá sem condições então não vai ter mais essa liberação. O militante vai ter que optar em no caso ter, continuar, e continuar como, como militante, como membro da cooperativa, mas bancando da minha, quer dizer, bancando individualmente suas horas.

Entrevistador: Dentro da cooperativa cê continua fazendo [...]

Professor: Eu tinha um mínimo de horas. Colega botava lá tantas horas durante a semana e botava menos, né, pra poder me proporcionar essa militância. Isso já foi numa fase mais final da cooperativa, da dificuldade.

Entrevistador: E esse trabalho da cooperativa conseguia satisfazer suas necessidades, dizer assim, em termo de rendimento, de subsistência, é meio que uma [...]

Professor: Interessante. Na verdade assim, não totalmente. Agora essa, isso não é totalmente, tipo assim as necessidades que a cooperativa não conseguia sanar, dos associados, é, em grande parte é a dificuldade que a atividade agrícola não proporciona mesmo

né? Tipo assim, pessoal mas a ocê consegue tirar quantos salários na cooperativa? Aí a pergunta era qual agricultor que está conseguindo tirar x salário da agricultura. E aqui que era bacana que tipo assim, apesar que isso também, nos finais somou pra, pra derrocada assim até política e econômica da cooperativa, do ponto de vista do desânimo tal, mas, de uma certa forma nós tinha aqui as duas experiências que servia de exemplo, nós tinha nossa experiência aqui coletivizado, e a outra experiência dos quarenta e tantas famílias não coletivizado né? Então assim, havia uma crítica generalizada aos membros da cooperativa não tem produção suficiente pra sobreviver, a não tem rentabilidade econômica etcetera e tal. Mas a pergunta era e os outros tão tendo? E aí o que, o que era legal, bacana, tipo assim, do ponto de vista de ter um dinheiro x mensal, ou mesmo de que era de toda a produção aqui pra sustentação familiar, não era possível na cooperativa, assim como também não era na totalidade dos demais, mas uma coisa bacana era o seguinte, quantos era que arriscava, perdendo todo seu rebanho, tipo assim, vendendo gado, a, enfim, nós mantemos uma, temos até nos últimos dias de existência da cooperativa um patrimônio intacto, bacana, que era de todos.

A dialética produção-consumo tem a capacidade de se tornar a reprodução ampliada dos seus pressupostos, mas como um movimento de superação dialética dos termos: manutenção de alguns traços, supressão de outros, criação de algo novo, recriação do velho metamorfoseado no novo, enfim. Esse processo conflituoso se mantém aberto – nos nossos termos lógicos, mas também na historicidade do Assentamento Primeiro de Junho. E terá rebatimentos no edifício do processo educativo que dele se lança aos céus.

Mas, em um sentido mais restrito, a circulação do produto se dava nos limites do assentamento, para o consumo imediato, de subsistência. E parcela do mais-produto era comercializada nos mercados da cidade de diferentes maneiras. Uma conquista desse perfil de produção, no entendimento do assentado Armando Vieira, foi a criação de uma feira (MIRANDA, 2010).

O caráter de cooperação cria o trabalhador coletivo do assentamento. Mesmo que as famílias, individualmente nos seus lotes produzam de maneira diferente (qualitativa e quantitativa), na unidade de produção do assentamento se desenvolve a produção social de produtos – tanto pro consumo imediato, quanto para a troca. A consequência dessa mudança na forma de produzir se rebate na forma do consumo direto, se torna um consumo social determinado na escala do assentamento. Mas, da mesma maneira, na troca que se torna social, determinada numa escala que vai além do assentamento, e que incrementa a complexidade do consumo do assentamento – por conseguinte, o consumo das famílias.

Até esse ponto, a dialética produção-consumo da territorialidade camponesa se realiza em grande medida como auto-determinação do próprio assentamento. A dialética campo-cidade que o caráter do assentamento produziu tem o sentido de cooperação, de interdeterminação do assentamento com o município, mas, as necessidades produzidas pelo desenvolvimento do assentamento em grande medida convergem com a própria reprodução ampliada do município – posto que o assentamento não se autonomiza do município. Nessa relação, o trabalhador coletivo do assentamento tem força suficiente para pressionar o mercado local na determinação dos critérios de distribuição e circulação, mas dentro de certos limites que não temos condição de demonstrar aqui. Essa relação é um pressuposto da argumentação.

O caráter social da produção do assentamento se desenvolveu ao ponto da criação de condições de reprodução da cooperativa, como nos foi apontado pelo *Professor*, que na interdição dessa regulação, ou numa regulação desfavorável, permitia uma relativa autonomia do assentamento – personificado na figura da cooperativa. O fato do Secretário de Agricultura de Tumiritinga ser um assentado não é fortuito. *Mas não levantamos dados para desdobrar esta questão.* O que importa reter aqui é a limitação da afirmação categórica da dialética produção-consumo do assentamento, da territorialidade camponesa, como controle absoluto do Assentamento – o que permitiria recolocar termos da analítica que isola a unidade do assentamento.

Numa sociedade em que a divisão do trabalho se tornou social, em que os produtores individuais produzem mediante um processo de produção social (que envolve o processo de trabalho e a divisão social do trabalho, KRAHL, 1974), e, ao mesmo tempo, as necessidades também se tornam sociais, a compreensão do produtor individual sobre a equivalência de sua mercadoria com as outras mercadorias que ele não produz também se torna um processo social. Por mais que a mercadoria seja a objetivação do sujeito, a compreensão que a subjetividade tem de sua forma objetiva se torna dependente e mediada pela reprodução social. No caso de produtores diferentes, mas de ramos próximos, a compreensão da proporção que se estabelece entre suas porções de mercadorias permite uma relativa autonomia na troca. O caráter de reprodução do processo de produção se dá, aqui, de maneira localizada. Mas, na troca entre mercadorias de ramos diferentes, por produtores ainda mais diferentes, a necessidade de uma mediação passa a se impor como condição

sem a qual não se realiza a circulação – nem se estabelece a relação da distribuição. Numa sociedade em que a reprodução simples não se autonomiza diante da reprodução ampliada do processo de produção, os termos da reprodução ampliada se tornam imperativos sociais. Isto é, mesmo a reprodução simples sendo fundamento da reprodução ampliada, aquela não se libera dos pressupostos desta. O dinheiro se torna a mediação fundamental no estabelecimento da equivalência entre diferentes produtores de diferentes mercadorias com diferentes necessidades. Esse é um pressuposto da nossa análise.

Então, não é mais possível radicalizar os termos do produtor isolado, tanto a unidade produtiva familiar quanto o trabalhador coletivo do assentamento – por mais que, eventualmente, subsista essa relação (no interior da família camponesa e no interior do assentamento). *Não tem mais volta*. A produção e o consumo são considerados como um processo que se realiza de maneira ampliada na sociedade. A troca, no mesmo sentido, será determinada socialmente. A mediação tornada social na nossa sociedade é o dinheiro. A consequência lógica é que entre a produção e o consumo, o dinheiro se torna mediação fundamental. Entre a *forma singular* da riqueza (com todas as suas qualidades) se torna necessária a relação com uma *forma equivalente* desta riqueza (limitada aos aspectos quantitativos). A dialética produção-consumo não se compreende mais apenas e tão somente analisando o movimento social e espacial do(s) sujeito(s) da produção e do consumo, os meios da produção e o resultado da produção. *Trabalho para satisfazer necessidades mediante a troca do excedente que produz por dinheiro*. A relação entre os assentados, e do assentamento com a espacialidade além, é mediada pelo dinheiro, mas disto não decorre um caráter capitalista de reprodução das relações de produção e consumo.

No caso do trabalho camponês do casal de professores assentados, por exemplo, se o resultado social é a produção de um litro de cachaça no assentamento envolvendo um conjunto de tempos e espaços de trabalho distintos (preparo da terra, passando pelo tempo entre o plantio e a colheita da cana e os devidos cuidados, alambicagem do mosto a ser fermentado e destilado na coluna, enfim, até a cachaça chegar na garrafa, incluindo o fato dela ser curtida em alguma madeira, por exemplo), o conjunto desses trabalhos compõe o processo de produção do assentamento realizado pelo trabalho

familiar. O processo de produção da cachaça envolve um conjunto de processos de trabalhos diferentes, mas, esse conjunto de trabalhos é realizado pela família, como momento do assentamento. O trabalho familiar camponês, mediante o metabolismo da suas forças subjetivas (da ação muscular de puxar a enxada até o paladar que discute a cachaça estar curtida na boa medida) e das condições objetivas (da terra ao tonel) dele não separadas por uma relação de propriedade, por uma série de processos de trabalho, realiza o processo de produção de uma mercadoria. Essa mercadoria é uma materialidade. Mediante a distribuição interna do trabalhador coletivo do assentamento, a quota da família assume essa forma exterior à própria família, mantendo consigo a relação de objetividade. Tem existência objetiva ao sujeito da produção. De um lado está o produtor, do outro o produto; de um lado o camponês, do outro o litro de cachaça.

Sem a mediação da cooperativa, encerrado o processo de produção e separada a porção da produção camponesa para a subsistência (diretamente para o consumo), o trabalhador vai ao mercado e acorda os termos da proporção que vale essa mercadoria na relação com outras que lhe são necessárias, e que ele não produz. Essa proporção é definida, em parte pela quantidade de trabalho consumido na produção, em parte pela média de consumo de trabalho necessário à produção dessa mercadoria. Em termos de quantidade desse trabalho objetivado, da parte do sujeito, o tempo de trabalho necessário à produção; da parte do mercado, o tempo de trabalho socialmente necessário à produção. Simplificando esse momento, consideraremos o entendimento entre as partes: vendedor da mercadoria e comprador da mercadoria. Resolvida a proporção, destina-se uma porção desta mercadoria à circulação. Na circulação da mercadoria, o trabalhador recebe uma quantidade de outra mercadoria equivalente à quantidade de cachaça trocada; ou recebe quantidade de dinheiro também equivalente. Ou volta pra casa com a mercadoria trocada diretamente pela cachaça; ou continua no mercado, e com o dinheiro da venda da sua mercadoria, compra as outras mercadorias para o seu consumo. Parte da riqueza social produzida fora do assentamento se territorializa para o consumo, porque existe uma identidade clara entre as necessidades do assentamento e as possibilidades do uso das mercadorias apropriadas.

Resumindo, a produção no assentamento resulta numa objetividade material, pronta para o consumo do trabalhador. Separado o que é consumido como subsistência, o excedente entra na circulação determinado pela distribuição. A distribuição é uma relação social entre produtores, mediada pelas suas mercadorias em qualidades e quantidades específicas da troca a se realizar no mercado. Excluída uma parcela de troca direta de mercadorias, uma parte do excedente é trocada por dinheiro, que por sua vez é trocado por mercadorias que o produtor não produz. O consumo se completa quando o trabalhador volta para o assentamento com as mercadorias de outros produtores. Após a satisfação das necessidades inerentes à reprodução da família, o processo se reestabelece como reprodução social.

Capítulo 3 A Luta pela Escola e o Trabalho Docente

Este capítulo é tentativa de produzir um *momento de superação*⁴² do capítulo passado, mas dentro do método de exposição. Parte de uma hipótese: a escolarização da sociedade de classes brasileira, reproduzindo relações sociais fundadas nos pressupostos da desigualdade social e territorial, produziu um processo educativo desigual, também permeado por conflitualidades e determinações contraditórias entre suas finalidades, seus processos e seus sujeitos.

No campo, esse processo assumiu a rubrica de Educação Rural, perpetuando desigualdades e possibilidades excludentes de sociabilidade, mas, ao mesmo tempo, re-criando novas relações sociais e processos educativos que podem ser sintetizados na idéia de estranhamento que Marx aponta nos Manuscritos Econômico-filosóficos, de 1844 (MARX, 1844/2006). Contudo, a conflitualidade produz a exploração e o explorado, a opressão e o oprimido, mas não consegue se reproduzir absolutamente como um processo natural – por mais que essa ideologia se efetive com tremenda força em várias situações. Na territorialidade camponesa não é diferente, posto que se realiza como parte da sociedade – mas procura maneiras de ativar formas contra-

⁴² Henri Lefebvre, discutindo a superação da filosofia, diz que “A palavra ‘superação’ indica um movimento complexo, e que leva a uma complexidade mais alta do pensamento: ‘*Superar e o superado, é um dos conceitos mais importantes da filosofia, uma determinação fundamental que volta absolutamente em toda parte (sempre), da qual é preciso apreender o sentido com precisão e que é preciso, em particular, distinguir do nada. O que se supera não se torna por isso nada... Aufheben tem na língua dois sentidos. Essa palavra significa aguardar, conservar e, ao mesmo tempo, fazer cessar, pôr fim a... O termo superado é ao mesmo tempo alguma coisa conservada e que somente perder sua existência imediata, mas que nem por isso está destruída... O momento especulativo se rejubila de encontrar na língua palavras que têm por si mesmas um sentido especulativo... Qualquer coisa só se supera na medida que essa coisa entrou em unidade com seu oposto; nessa determinação mais precisa, enquanto refletida, pode-se com justeza chamá-la momento...* [...] Superar significa, ao mesmo tempo, abolir e elevar (levar a um nível superior). O conceito designa um ato, e a *dupla determinação* desse ato. Designando uma atividade criadora, a *superação* refere-se menos a algo ‘real’ do que a uma *realização*, que dizer a um vir-a-ser. Entre as duas determinações (abolir, elevar) situa-se a indeterminação, a abertura: a possibilidade de realizar por uma ação, o projeto.” (LEFEBVRE, 1967: 81-83; negrito nosso). Derivamos aqui pela colocação do território camponês em contato com algo que inicialmente lhe é não-território, que não se constitui como um fundamento de sua re-produção, mas que, no processo histórico, *entrou em unidade* consigo: a *escola do assentamento*. Nesse encadeamento, a territorialidade do assentamento se estabelece como unidade de formas de territorialidade outras, que abolem algo que ali existia por elevá-lo a uma determinação socialmente mais ampla: o trabalho docente. A situação do Assentamento Primeiro de Junho passa a ser a síntese de sua própria determinação com a determinação da escolarização, produzindo uma indeterminação que se torna abertura para um outro projeto de objetivação pedagógica (escola e professor são produto e processo nesse sentido).

hegemônicas às superestruturas organizadas mediante a lógica mais geral das relações capitalistas de produção, por exemplo, a escolarização estatal.

Nesse sentido, da mesma maneira que o território é condição e contradição da luta de classes – quando colocamos na antítese os trabalhadores e os que lhe exploram (por relações capitalistas ou não capitalistas) –, também a escola é condição e contradição para que a luta de classes se reproduza para além dos imperativos da produção imediata de meios de produção e de consumo. Isto é, a reprodução do processo escolar público-estatal é dos momentos que se articulam no processo mais amplo e contraditório de, por um lado, reprodução das relações sociais capitalistas e estatistas, por outro, reprodução de relações sociais emancipatórias e críticas ao estatal e ao capitalista. Nosso pressuposto aqui é que o capital e o Estado se tornam uma síntese contraditória – mas que, o fato de ser unidade de duas determinações distintas (capital e Estado), não impede que se estabeleça uma historicidade⁴³. Como antítese, nosso projeto é de uma contra-historicidade da escolarização estatal, superando a escola pública como está, mas sem eliminá-la – sem a sua transformação em um nada.

Mas, na mesma linha do capítulo anterior, não é objetivo deste capítulo demonstrar a gênese e desenvolvimento da escolarização estatal, sobretudo,

⁴³ Henri Lefebvre, discutindo o conceito de historicidade em Marx, n' *A Ideologia Alemã*, aponta que nesta obra “él caracteriza la historia bien por la acción humana orientada hacia un objetivo (finalidad), o simplemente por la sucesión de las generaciones humanas (pone el acento en la finitud y no en la finalidad). Por cierto que Marx no sólo quería decir que existe para el historiador la posibilidad de distinguir, clasificar y concatenar los hechos considerados históricos, que constituyen un conocimiento llamado ‘historia’. Quiere significar que existe una realidad, la historia, obra de una práctica política, la revolución; esta realidad producida por la acción a su vez produce un conocimiento. No hay historia sin historicidad. Esta no consiste en una sucesión o una serie de hechos, de acontecimientos, de actos, sino en una creación racional de obras (instituciones, ideas). La historia así concebida es activa. Ella reemplaza la filosofía. Retiene los resultados más generosos des desarrollo humano: la lógica y el derecho, las técnicas y los datos de ciencias. Ella los utiliza. La concepción revolucionaria de historicidad –historicidade de la revolución- evita al historicismo. La vuelta del mundo al revés consiste en que la historia como reflexión y discurso se subordina a la historia como práctica subversiva, como historicidad activa, en lugar de pretender dominar-la.” (LEFEBVRE, 1973: 42). O nosso *derivativo* aqui do termo historicidade tem o sentido de apontar a *produção de uma realidade como possibilidade de criação racional de obras*. No nosso entendimento, as professoras (em geral) temos como desafio a historicidade da escola como ato de transformação social – no nosso caso, mediada pela práxis educativa. Nesse sentido, se abre uma contradição com a historicidade da escolarização apropriada e determinada pelo Estado – mesmo que o termo escola pública remeta para uma indeterminação em que outros sujeitos (além ou aquém da forma de poder estatal) participem com uma *força de produção de historicidade* na sua produção (processos de trabalho inscritos na escola) e na sua reprodução (relações que não se limitam à complexidade do trabalho escolar, mas demandam e derivam relações sociais mais amplas – indeterminações e aberturas que se realizam na unidade contraditória da escola e seus sujeitos com outras formas associativas e institucionalizadas, por sua vez, com outros sujeitos).

enquanto Educação Rural no espaço agrário brasileiro. Oportunizamos essa ampla discussão na fundamentação lógica da nossa hipótese: o processo educativo é uma necessidade social, e sua objetivação pedagógica, na forma escolar (objetividade) e no trabalho docente (sujeito), um fundamento estrutural da reprodução social. Essa relação complexa se singulariza no território, no tempo-espaço-lugar: tanto a escola, quanto quem trabalhará nesta escola a colocando em movimento, reproduzindo-a como produto e como processo sociais de trabalho. Devém a territorialização da escola pública e o trabalho docente. Nesta pesquisa: a *escola do assentamento* e as professoras que nele trabalham. O final do capítulo aponta alguns aspectos da produção desse trabalho docente – mas, menos como processo de trabalho docente nas minúcias e mais como gênese de sua condição territorializada no Assentamento Primeiro de Junho.

3.1 O Fundamento Desigual da Escolarização Brasileira

O processo da escolarização da população brasileira não é um todo homogêneo – seja no tempo, seja no espaço. A pesquisa histórica da escolarização brasileira – como veremos adiante – revela a força que os fundamentos gerais da formação social brasileira possuem na sua reprodução, inclusive como pressupostos dos processos particulares. Isto é, olhando para a escolarização (uma parte) reconhecemos a formação social (o todo). Tanto na relação temporal: o desenvolvimento do processo escolar brasileiro inicia-se de maneira desigual desde os primórdios quatrocentistas e se mantém desenvolvendo-se desigualmente desde então. Quanto na relação espacial: o desenvolvimento do processo escolar inicia-se de maneira também desigual, tanto tomando a expansão da fronteira econômica, quanto no interior das áreas já colonizadas. Em ambas a escola oficial, ou pública, mantém sua coerência interna como determinação de um poder externo às frações da classe trabalhadora do território. E se mantém como diferenciação, seja enquanto expressão mecânica desse processo (simples aumento de matrícula, por exemplo; quantitativo), seja quanto à expressão qualitativa de novas formas de se idealizar e materializar a escola na sua força expansiva. Como pressuposto, também compreendemos que os conteúdos da escola também se diferenciam qualitativamente na divisão do trabalho entre campo e cidade.

Na fase colonial, a escolarização tem o sentido de reproduzir os imperativos externos de acumulação, fundado na atividade primária (metal, borracha, café, gado, açúcar, algodão etc), em que a “inteligência e a criatividade necessária para essas operações são mínimas” (NOSELLA, 1998: 168). O perfil do trabalho traz à tona a ausência de necessidade de um processo formativo na produção da força de trabalho⁴⁴. Nos marcos do pacto colonial, a produtividade não se resolve na revolução permanente dos processos produtivos – em que o processo de trabalho vivo comparece, mesmo que considerando a determinação pelo trabalho morto. Antes se realiza mediante a expansão quantitativa das áreas do latifúndio monocultor para exportações sem maiores inovações internas à atividade agropecuária. O que houve de educação no período não foi além dos traços reprodutivos da estrutura aristocrática, e esta classe dominante, “detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.” (ROMANELLI, 1982: 33). Uma permanência desse traço é a centralidade do consumo, colocando os que têm acesso à escola na margem de uma compreensão do processo educativo vinculado à produção, ao mundo do trabalho, mesmo que numa perspectiva da sociedade de classes.

No século XVIII, a mineração produziu uma camada intermediária no processo de urbanização, cuja “participação na vida social passou a ser mais ativa, não tanto pelas atividades produtoras a que estava ligada (...) mas sobretudo pelo comprometimento político.” (ROMANELLI, 1982: 37) em um período conturbado e agitado. O vínculo entre os processos formativos e o trabalho produtivo em geral tampouco é a tônica do período. Isto é, o trabalhador rural (camponês nos interstícios, escravo na fazenda) não tem na educação um dos momentos fundamentais da sua constituição, da sua produção enquanto trabalhador. A mera existência de um sujeito que pode vir a ser escolarizado, um aluno em potencial, não necessariamente se realiza, não torna esse sujeito que é aluno em potencial em aluno efetivo.

Nos estertores do século XVIII, ante-sala das mudanças do trabalho escravo e na propriedade fundiária, a educação como possibilidade de participação na vida política e econômica, como classe dirigente, está limitada

⁴⁴ “As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.” (ROMANELLI, 1982: 34).

aos setores oligárquicos-rurais. A mudança do Império não altera estruturalmente essa dinâmica, mesmo que represente um avanço considerável pela instalação de processos culturais mediante equipamentos escolares na sede.

A Regência marca o nascimento do ensino superior no Brasil, bem como cria uma situação de formulação ideológica acerca das possibilidades de inserção diferenciada dos sujeitos dessa educação nos rumos da modernização social do século XIX, sem, contudo, apresentar possibilidades de uma diferenciação no setor que comanda a economia e a política. Para a massa de trabalhadores, não representa uma possibilidade de alteração de sua materialidade, de suas formas de reprodução social dentro da divisão do trabalho. O quadro se torna mais drástico se considerarmos a influência política dos trabalhadores rurais comparada às possibilidades dos letrados enquanto quadros superiores do Império no período. A concentração, mesmo monopólio, do título de bacharel ao Colégio Pedro II (criado na Corte e mantido pelo governo central) reproduz a lógica de concentração do poder político e econômico. Nesse sentido, tem a função de acelerar a preparação dos filhos da classe dominante à fim de “interligá-los no rol dos homens cultos” (ROMANELLI, 1982: 41). O caráter da educação no período, além da exclusão dos trabalhadores, foi a formação *acadêmica, humanística e retórica*⁴⁵. Carlos Jamil Cury aponta que a reprodução dos quadros de segregação social se fez mediante a ausência de relação entre reforma econômica e reforma educativa, que “pela sua formação, a classe dirigente jamais desenvolveu o gosto por atividades produtoras.” (CURY, 1984: 72).

Cabe considerarmos que em Minas Gerais, no período, a *erosão* da centralidade da mineração define a interdição do processo de territorialização das formas urbanas em direção à hegemonia da ruralização, mas, recolocando as estruturas de poder como *mais do mesmo*. O caráter agrário que se constitui tem o centro de poder delimitado pela associação dos setores decadentes da mineração com os senhores rurais, e produziu uma ausência de debates

⁴⁵ “Se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito.” (ROMANELLI, 1982: 41).

educacionais com vistas à transformação dos contingentes populacionais em sujeitos escolarizados – traço que representa uma coerência entre o projeto de desenvolvimento e os poucos recursos educacionais disponíveis para as populações rurais.

Otaíza Romanelli resume o início do período republicano:

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Era portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). (ROMANELLI, 1982: 41)

O sentido da explicação, mesmo que sem a mesma situação em tela, tem importância pela explicação da *função reprodutiva* da escola enquanto mediação da sociedade no seu desenvolvimento. Em uma sociedade de classes, a mediação não se autonomiza quanto a estas determinações, antes pelo contrário, desenvolve suas potencialidades como reposição dos pressupostos gerais – o que não significa repetí-los de maneira idêntica, mas, inclusive, modernizá-los.

As renovações que ocorreram no plano econômico e político com o deslocamento do centro de poder para a economia cafeeira não representaram alterações de conteúdo na perspectiva do ensino para a maior parte da classe trabalhadora. A matriz de liberalismo que se constituiu colocou o ensino à mercê das circunstâncias locais e regionais, que por sua vez, reproduziam a estrutura de classe desigual e a marginalização social dos trabalhadores quanto às possibilidades de participação ativa nos rumos do país, e acabou “por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais” (ROMANELLI, 1982: 43) dos centros decisórios do sudeste em detrimento do restante do território nacional. A continuidade da burguesia está no seu material de origem: aristocracia rural com verniz de humanismo

mediado pela burocracia de sua inserção diferenciada nos pactos (lembrar café com leite). No mesmo sentido, a materialidade que produziu o trabalhador rural, em termos subjetivos, é a ausência de intervenção na ordem social existente, isto é, um caráter que pode ser resumido na expressão gramsciana *classe subalterna*. É fundamental reter desse processo comandado pelas classes dominante o caráter não-democrático da escolarização.

Anísio Teixeira, segundo Otaíza Romanelli, entende que nesse período, assim como *o latifúndio se faz molde para a industrialização, a educação de elite se faz o molde para certo tipo moderado de educação para ascensão social, que não fosse suscetível de quebrar a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade* (ROMANELLI, 1982: 44). A contraposição entre a retórica e a criatividade se mantém no ideário da classe média, que enxerga na educação para o trabalho um traço de submissão e vergonha, associando as formas produtivas aos conteúdos de dominação que organizaram a massa de trabalhadores tanto antes da Abolição da Escravidão quanto da Lei de Terras, e que se mantém após a consumação destas no início do século XX. Numa aproximação, podemos colocar que a formação bacharelesca atuava como uma modernização das formas de poder localizadas na figura dos coronéis, na centralidade econômica e política vinculada ao mundo rural enquanto heranças do pacto colonial que se esgarça. Contudo, as possibilidades de modernização econômica se colocam para estes setores derivados das classes dominantes como uma forma de atualização que não coloca em perspectiva o sentido de desenvolvimento autônomo – algo próximo da idéia de burguesia como um setor revolucionário em contradição explícita com as formas de poder e acumulação consolidadas.

O cerne da educação brasileira, no início do século XX, está determinado pela ausência de sua necessidade para a maior parte da população brasileira localizada na zona rural. Incapaz de se apropriar das formas educativas, e, mesmo que ocorresse tal fenômeno, possivelmente não repercutiria no desenvolvimento social – a condição de campesinato que se apresentava estava totalmente alijada das possibilidades de autonomia na determinação de sua própria reprodução social. E, ainda mais, na construção de um projeto de desenvolvimento nacional de característica popular e democrática. A véspera da década de 1930, quanto à educação, apresenta uma relação que se desenvolve na medida do processo de urbanização e

industrialização ainda não colocado como centro dinâmico da acumulação capitalista brasileira. Contexto no qual, para o campo, a escolarização não se coloca como fator necessário para o desenvolvimento social, e amiúde, para a transformação das relações de produção e desenvolvimento das forças produtivas. O que houve de humanismo, mesmo que pequeno e circunscrito às elites, ainda estava longe do que Carlos Jamil Cury enxerga no período pós-30 e chama de *humanismo tecnológico* (CURY, 1984: 80) e que poderia ter rebatimentos positivos para a situação do trabalho. As iniciativas de reformas educacionais que aconteceram nas décadas posteriores a 1889 e conformam o panorama da época se constituíram como *uma corrente de reformas consecutivas, mas inteiramente desconexas*, que fazem com que, do ponto de vista educacional, “a assim chamada Primeira República, significa uma revolução frustrada, pois não estava em condições de impor ao sistema educacional uma transformação radical.” (BERGER, 1976: 170).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 é um marco importante, bem como o pensamento pedagógico renovado do período, sobretudo, na figura do *Manifesto dos Pioneiros*. Importa reter do exemplo o fato de que a renovação do debate pedagógico pelos escolanovistas em contraponto com a tradição da Igreja, por mais que tenha uma importância grande nos desdobramentos das políticas educativas posteriores, não mexeu nos fundamentos sociais do processo de escolarização – este tomado como condição para que a classe trabalhadora pudesse participar ativamente da concepção e definição dos rumos do processo de industrialização e urbanização. Carlos Jamil Cury, mediante análise das concepções de educação em disputa nesse momento, entre os *philosophes* e os *dévots*, aponta que

Do confronto saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da “escola do povo”. A educação escolar continuou sendo agente das classes dominantes, e, com o conflito de interesses na própria área dominante, a possibilidade desta escola mais distante ainda. E a maior parte da sociedade brasileira, presente no processo, não se configurou como a realidade histórica atuante e consciente, já que não foi agente do processo. (CURY, 1984: 189-190)

Noemia Leroy aponta que, em Minas Gerais, ocorre um deslocamento da preocupação da formação de bacharéis em direção a formação técnica, ou melhor, tecnocrática vinculada à idéia de elites governamentais. Contudo, essa educação de caráter secundário-superior (reprodutivista) se materializará como

tecnologia de governo, como tecnologia de definição dos rumos políticos do desenvolvimento, em secretarias como Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, “não abrangendo a área da Educação, o que só viria a ocorrer bem depois, em 1950.” (LEROY, 1987: 40). Ainda mais longe se colocavam as possibilidades de uma educação em que as populações se apropriassem não só como consumidoras passivas, mas com algum protagonismo e auto-suficiência de pensamento e formulação. Um fato que concorre para tanto, no campo, é a ausência da formação de professores originários de frações de classe do trabalho rural, pois, somente alguns setores médios urbanos conseguiam tal percurso de formação docente – com todos os problemas que se queira levantar referentes ao caráter tecnicista e pragmático da formação à época.

A sociedade de classes no Brasil, no segundo quartel do século XX, tem no Estado, ora centralizador, ora democrático-liberal, uma unidade para a orquestração do projeto modernizante capitalista urbano-industrial. A tônica das transformações no sistema educacional não advém de reorientações qualitativas na estrutura social, mas sim da expansão quantitativa. Realiza-se atuando no sentido mais da demanda, da dilatação da forma, do que nos conteúdos socializados e das possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo assumirem a tarefa da produção de um projeto pedagógico realmente em acordo com os anseios populares que culminam com a formulação das reformas de base na década de 1960. A variação na educação tem o sentido de elasticidade na demanda, repondo em quantidade o que já havia como *pouco*, e não de propor uma alteração qualitativa na oferta, que seria uma alteração da qualidade de qual ensino era oferecido na escola pública, mudando o *pouco* para *outro*. Isto é, a escolarização mantém os traços de defasagem quanto à maior parte da população brasileira (pois as formas econômicas do campo não demandam o progresso das forças produtivas do trabalho vivo), mas também mantém nos centros urbanos, uma preocupação que não se pauta pela escolarização vinculada ao progresso tecnológico nacional – na medida em que este não se constituiu como pólo dinâmico do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. A cisão entre a pesquisa e o ensino tem uma de suas causas nesta relação⁴⁶. O processo de escolarização não

⁴⁶ “A dissociação entre ensino e pesquisa, no Brasil, além das causas históricas já observadas, parece-nos, apresenta-se assim como consequência da forma pela qual o progresso

tem um sentido de auto-desenvolvimento mediante uma perspectiva posta pela própria educação na relação com outros setores da sociedade, não carrega dentro de si um projeto (quase a idéia de uma vocação...) que lhe organiza o desdobramento por meio de expansão mecânica combinada com alterações nos conteúdos de sua função social. Pelo contrário, a expansão do ensino se caracterizou pela simples resposta à demanda: *onde havia pouco de algo, leva para lá mais do mesmo*. Essa relação é decisiva para marcar os limites entre uma crítica que aponta a necessidade de professoras cuja prática se mantém nos limites da historicidade hegemônica, da produção da escola como momento de reprodução das relações sociais de produção (reprodução da própria força de trabalho e da força de trabalho dos consumidores do processo escolar – alunos que serão futuros trabalhadores), e uma crítica que aponte a necessidade de professoras que, pela práxis educativa, produzam a escola como criação e reprodução de relações sociais contraditórias às relações sociais de produção – mas, necessariamente, com uma historicidade que alcance o projeto de ruptura de pressupostos, e não somente a mudança parcelar da escola (observada somente nos termos de exploração do trabalho das professoras).

Romanelli (1982) caracteriza a relação entre o sistema educacional e o desenvolvimento social como duas possibilidades. Primeiro, a escola é tida como fator de mudança social, como fator de desenvolvimento, e, “como tal, não só corresponde às necessidades quantitativas da demanda, como, e principalmente, cria e orienta essa demanda.” (ROMANELLI, 1982: 69). Nesse sentido, como parte do processo de desenvolvimento, produz uma revisão permanente de seus fundamentos, mas, sobretudo, de como os sujeitos do processo educativo se tornam condição específica e necessária para uma forma de desenvolvimento ou outra. Ao contrário desta possibilidade, a escola pode manter uma relação que vai da ausência até a incoerência com o processo de desenvolvimento, passando pela idéia muito forte de atraso, de forma atravancada por freios próprios e também da formação social. “O sistema escolar mantém-se inerte em relação ao desenvolvimento e só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que esta exija. A demanda, portanto, comanda a expansão.” (ROMANELLI, 1982: 69). No

tecnológico entrou no processo do desenvolvimento: enquanto aquele não vier a constituir o pólo dinâmico da economia, a pesquisa não terá condições de integrar-se na estrutura de nosso sistema educacional.” (ROMANELLI, 1982: 56-57).

nosso entendimento, a opção brasileira feita para a escolarização esteve mais próxima da passividade do que da atividade.

Manfredo Berger assinala a educação como função de controle no interesse das oligarquias:

Abstraindo-se por um momento de uma posição científica consciente ou inconscientemente valorativa do investigador social e perguntando-se pela função da educação em si na sociedade, então sou de opinião que em sociedades dependentes pode ser proposta e defendida a tese de que tanto no passado quanto no presente o sistema educacional é sempre funcional para as camadas superiores e disfuncional para o resto da sociedade. Não obstante, pode afirmar-se que o sistema educacional é funcional para o todo social, visto que as camadas sociais superiores são quase sempre definidoras da sociedade. O sistema educacional desenvolvido no decorrer da história brasileira começa a revelar-se disfuncional como todo no momento em que a sociedade inicia a não mais ser determinada exclusivamente pela camada dominante tradicional, visto que nas demais camadas emerge as exigências de participação no processo societal. (BERGER, 1976: 201)

Contudo, há que qualificar qual será a participação das outras camadas na definição dos rumos da sociedade. De maneira resumida, a desigualdade regional da industrialização tem correspondência com a oferta desigual da educação entre os centros urbanos e a extensão territorial rural, em que a dialética entre a produção e o consumo se transforma e se massifica muito mais naquele do que neste. Fora daquela situação, as estruturas políticas de mandonismo e exploração/expropriação do trabalhador rural não demandam a educação como um fator necessário, como uma diferença específica no seu desenvolvimento condicionado pela modernização capitalista em curso. A classe trabalhadora brasileira se encontrou interdita de superar a contradição do desenvolvimento do setor capitalista industrial, enquanto que “o latifúndio persistiu e, com ele, toda a gama de situações culturais e de valores próprios da aristocracia rural decadente e da ignorância das massas.” (ROMANELLI, 1982: 62).

A industrialização dependente produziu uma demanda de ensino vinculada à idéia de formação de mão de obra especializada para se tornarem operários, mas também, para assimilar a população do êxodo rural às formas de reprodução da urbanização como forma de acumulação. A mobilidade da força de trabalho, característica desta urbanização, tem na educação uma contribuição ao seu ordenamento. Remetendo ao termo de Marilena Chauí, a educação atua como uma das formas de reprodução da classe operária em

formação nos termos do *instituído*. Quanto ao período de 1946 a 1961, Manfredo Berger aponta que

o sistema escolar e educacional nacional sofre transformações de maior ou menor importância tanto formalmente quanto também em seu conteúdo (...) e caracteriza-se sobretudo por uma extraordinária expansão quantitativa no setor de nível médio, já que através do desenvolvimento geral do país a procura educacional tinha aumentado muito. (BERGER, 1976: 176).

A questão mais expressiva da realidade educacional do campo em meados do século XX seja talvez as taxas de analfabetismo. Para além de pensar a inserção no processo produtivo em uma condição de trabalhador mais qualificado, se coloca a questão dos mínimos que permitem uma relação social pautada em conhecimentos que possam ir um pouco além dos saberes tradicionais, da oralidade, do cotidiano da vida rural. O acesso à modernidade, no sentido de um desenvolvimento social e cultural que aproxime os sujeitos do campo de formas de conhecimento produzidas historicamente pela humanidade, não se realiza. Ao passo que o acesso à modernização, este sim é presença marcante, pelo viés classista de ampliação das formas de exploração dos que ficam nos territórios, mas também pelos processos de expropriação nas áreas em que se reproduzia o processo de *campesinato em formação*, bem como nas fronteiras agrícolas com os projetos de colonização. O termo *demora cultural* de Florestan Fernandes nos ajuda a entender como a fração do trabalho do campo que permaneceu no campo se coloca a questão da educação, da necessidade da educação como um fator de transformação da vida – seja no sentido econômico, seja em outros sentidos que permitem repor o debate da sociabilidade no sentido de auto-organização. Para esta concepção capitalista de *território* – território enquanto relação social por meio da qual o trabalho e a cultura ganham materialidade na produção da vida –, as possibilidades de escolarização postas sobre a mesa não tem muito sentido. E, mesmo que tal sentido tenha existido para algumas das parcelas, o que é marcante é a relação de ausência, da escola alienada das questões práticas da vida também porque aliena os sujeitos de nela estarem presentes.

Tomando a questão pelo aspecto do sistema escolar, do que hoje se chama *gestão escolar*, durante a década de 1950, a organização do sistema escolar mineiro vive uma modernização, com a criação do serviço de inspeção escolar distribuído territorialmente em circunscrições, “cabendo a cada uma delas determinado número de municípios, nos quais a inspeção, de caráter

administrativo, era feita pelos inspetores municipais subordinados aos inspetores regionais.” (LEROY, 1987: 43). Estabeleceu-se uma tensão entre as estruturas locais de mando e os inspetores de educação, pois estes eram de indicação do governo estadual. Contudo, na realidade, o sentido presente foi de uma mediação entre a política clientelista e o sistema escolar público, sobretudo pela estrutura criada de Conselhos Escolares municipais em que se mesclavam o *prefeito, o juiz e o vigário* e os elementos desta tecnocracia educacional emergente. Ao invés de uma ruptura com a lógica geral de poder centralizado e de reprodução dos pressupostos de desigualdade social, houve uma adequação que permitiu uma ampliação acompanhada de legitimação pelo discurso modernizado da educação. O caráter da educação assume o traço de serviço público a ser distribuído à totalidade da população (pelo menos nos termos legais, pois a Constituição de 1946 prevê), contudo, na sua materialização, permanece atualizando as determinações sob as quais se erigiu como crítica.

Na segunda metade do século XX, considerando o processo geral de industrialização “foi por extensão que os conceitos de modernidade e eficiência, presentes nos arranjos institucionais, passaram a ser questão de relevo na área da Educação.” (LEROY, 1987: 51). Contudo, a realização da política como interesses, como estratégias de frações da classe dominante localizadas em estruturas de poder que organizam as dependências administrativas, traz à tona a recriação de relações de patrimonialismo e clientelismo por dentro do aparelho do estado – do que se pode chamar de *público* mediante a desconsideração do risco de defender interesses *particulares*.

A década de 1960 tem o sentido de aprofundar o desenvolvimento dessa tecnocracia mineira e o processo de descentralização em nada altera o caráter excludente da educação – seja nos conteúdos destituídos de crítica aos fundamentos da ordem estabelecida, seja na forma envernizada pela eficiência. Clélio Campolina aponta que, no Diagnóstico da Economia Mineira realizado em 1965 pelo Banco de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais, as causas da situação de subdesenvolvimento do estado eram “O baixo grau de urbanização, a predominância de atividades agropecuárias, as grandes diferenças de produtividade, baixo nível de saúde e escolarização.” (CAMPOLINA apud LEROY, 1987: 58). Com diferenças, a lógica geral do

período se mantém presente: a modernização econômica fundada na industrialização-urbanização dependente como pólo irradiador e definidor do conjunto da vida social.

Em 1971, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social, ao identificar os desafios do planejamento da escolarização, aponta como orientações a universalização do ensino, redução do analfabetismo, formação de técnicos de nível médio conjugada às necessidades ocupacionais do setor produtivo, integração da unidade educacional por meio do vínculo *Escola-Empresa*, desenvolvimento de pesquisas no setor educacional, e, por fim, a modernização da estrutura orgânica da Secretaria Estadual de Educação, “possibilitando melhores rendimentos na sua máquina operativa.” (LEROY, 1987: 61). A criação e o fechamento de instâncias durante a década de 1970, bem como outros episódios que os usuários dos equipamentos escolares viram de longe, mas sentiram de perto, é apontada por Noemi Leroy como um processo que tinha “aparência de racionalidade técnica e objetiva [...] mas mostra claramente que a interferência político-partidária sempre se fez presente e que, em última instância, eram os interesses políticos os mais determinantes.” (LEROY, 1987: 65). A escolarização mineira terá o sentido de direito, de serviço social, distribuído uniformemente para as populações do estado mediante a racionalização do estado, mas também será tributária da idéia desenvolvimentista de formação para a melhoria na produtividade do trabalho. Contudo, o aspecto fundamental aqui é a maneira como se coloca a questão escolar – seja como centralidade do estado, seja como determinabilidade do capital. Numa perspectiva de classe, sobretudo quanto ao estado, mas em alguma medida quanto ao capital (ao individualizar a questão social nos discursos envernizados do capital humano), a educação chega na materialidade da vida vestida com uma roupa de racionalidade administrativa imparcial e descentralizada – não se coloca a questão da educação mediante a crítica aos processos constitutivos da sociabilidade brasileira como reprodução de desigualdades, como desenvolvimento desigual e dependente. A produção da escola *aparece* como a reprodução de relações sociais em que as populações se realizam politicamente, autonomamente.

A questão política é diluída na questão administrativa no mesmo passo em que também é diluída a questão pedagógica. Mascarando esta questão, os índices apontam avanços, pois, quanto à faixa etária de 7 a 11 anos (início da

escolarização à época), se 1864 somente 10% da população estava em processo de escolarização, em 1964 a porcentagem de crianças escolarizadas sobe para 66% (BERGER, 1976: 183-184). Contudo, o próprio autor aponta o caráter seletivo que exclui progressivamente parcelas da população, “pelo fato de que o conteúdo educacional de cada nível nada mais é do que a preparação para o próximo nível. [...] Somente aquele que conclui o estudo universitário atinge o objetivo do sistema escolar brasileiro.” (BERGER, 1976: 187).

No caso do campo, na década de 1970, as transformações nas forças produtivas decorrentes da Revolução Verde alcançam os trabalhadores com a mesma intensidade que alcançam os meios de produção, mas produzindo efeitos perversos. O traço característico é a modernização dos meios, e não dos sujeitos que lhe colocam em movimento – senão daqueles que atuarão em funções de planejamento e comando com formação técnica e universitária. O embate característico é entre o agrônomo que vai fazer extensão rural mediante a venda de pacotes tecnológicos e o trabalhador rural que fica marginalizado na produção desse novo espaço: seja por não ter condições de acesso aos equipamentos quando é proprietário da terra, seja por ser expulso da terra pelo aumento da composição orgânica do capital na fazenda em que é assalariado ou parceiro. A educação, para este sujeito, perde ainda mais o pouco sentido extra-econômico que poderia advir de uma projeção de melhora de fração familiar mediante a escolarização dos filhos, pois a super-exploração do trabalho se intensifica nessa situação modernizada. Mesmo com uma expansão da rede escolar (à época) primária, “a escola secundária é ainda quase exclusivamente um privilégio da população citadina, e a universidade um privilégio dos grandes centros urbanos.” (BERGER, 1976: 255).

Manfredo Berger aponta que

O sistema educacional seria autônomo se estivesse em condições de, mediante processos introduzidos por si mesmo, planejar e antecipar transformações sociais. A este respeito ocorreu, todavia, desfigurações que são provocadas pelos controles no interesse da oligarquia. (...) a série de reformas educacionais era sobretudo um efeito inevitável da reestruturação da sociedade, em que se estabeleciam novas e complexas formas de dominação, e em que se mostrou que mesmo aquelas instituições que recebiam privilégios tem que ser redefinidas e eventualmente substituídas. (BERGER, 1976: 263).

Coexiste na estrutura educacional um discurso de racionalidade técnica que viabilizaria a distribuição harmoniosa do produto/resultado da função

escolar com uma prática de reprodução dos interesses de classes dominantes – em parte, a força que permanece das oligarquias que se atualizaram com o capitalismo agrário, em parte os quadros emergentes que tem no estado seu lugar de privilégios e de posição nas estruturas de poder.

Vejamos de maneira breve uma forma de remeter essa questão para um debate mais atual, que será desenvolvido adiante. Nessa ideologia do desenvolvimento da educação, a resultante do processo de escolarização desigual brasileiro não tem um conteúdo ao certo, restando somente à questão a sua forma se tornar social de maneira efetiva. As contradições oriundas da produção da escola, na sua maneira subalternas à re-produção capitalista, poderiam ser resolvidas mediante uma distribuição equilibrada e parcimoniosa deste bem/riqueza – sem esquecer o imaginário de escassez que existe no entorno do *processo escolar* e que é multiplicado pelo debate da ausência de qualidade na escola pública. A circulação deste produto social, mediante as inovações no campo das reformas do estado mineiro no período da ditadura, teria uma tendência de correção dos déficits históricos. O consumo, garantido pelo caráter público, tanto satisfaz a condição de serviço social básico, quanto abre as portas para a condição precária das populações se resolver, pois a educação também é investimento, também é formação de um fator de produção que tanto enriquece a nação (formação de poupança e de mercado interno) quanto os indivíduos que a compõem. Em nenhum momento as professoras comparecem estabelecendo relações sociais (objetivadas pedagogicamente no seu processo de trabalho na escola) que proponham a superação do debate nos termos da circulação. Não se coloca a questão de uma professora capaz de compreender que a distribuição desigual está ligada ao processo da produção e não apenas tão somente ao processo de eficiência da circulação – que seria, por exemplo, chegar a alfabetização e letramento àqueles que não se apropriaram dela. A historicidade das professoras seria produzir socialmente um processo educativo capaz de formação humana, e não somente de transformação do homem em trabalhador. Mas, se essa ordem de ruptura não é algo que se produz em determinação exclusiva das possibilidades das professoras, tampouco o processo histórico ativou essa necessidade crítica no entendimento do trabalho docente.

Esses elementos apontam os fundamentos da escolarização que as populações rurais viveram até o período mais recente, do qual se constitui

propriamente nosso objeto de pesquisa. Os traços que apontaremos daqui pra frente, remetendo ao que se chama de *redemocratização*, se, por um lado, apresentam inovações específicas da conjuntura inaugurada em meados da década de 1980, por outro, reafirmam a estrutura geral da gênese-desenvolvimento-expansão da escolarização que não vai muito além dos pressupostos estatistas da reprodução social determinada.

3.2 A Conflitualidade e a Crítica sobre a Educação Rural

Ponto de partida: o campo viveu e vive uma escolarização relativamente precarizada quando tomamos como contraponto a escolarização urbana. Com isso, não queremos estabelecer um gradiente ótimo de educação tendo como mínimo o campo e o máximo a cidade – posto que a escolarização urbana também mantém suas especificidades enquanto processo repleto de desigualdades. Podemos dizer que a escolarização em geral é um processo desigual, mas a escolarização rural ainda é mais desigual – como se pagasse um duplo tributo às formas estruturantes de produção das desigualdades sociais em geral associadas às especificidades da divisão do trabalho campo-cidade.

Uma análise mais longitudinal da desigualdade escolar referente à tensão campo-cidade seria fundamental, contudo, optamos por um recorte mais recente: da década de 1990 para a atualidade. Essa delimitação se justifica pela referência ao período em que se coloca de pé a Educação do Campo.

Reproduziremos o movimento real na nossa análise: o processo se ancora no substantivo *educação* sem se colocar a questão *do campo*, deixando de maneira implícita a lógica organizadora partir das demandas produzidas por um pensamento estruturado, no sentido ideológico e no sentido das materialidades, para os imperativos e conflitualidades que emergem do urbano. Isto é, da escola pensada a partir da educação no sentido geral se localizam as formas desiguais assumidas na sua realização no campo – sobretudo destacando as ausências e interdições na constituição de uma prática referida pelas necessidades do campo como protagonista. Ou antes, fundamentada nas teses da Educação como Direito de Todos considerando as possibilidades de harmonização entre o conjunto contraditório das forças em conflitualidade na

reprodução social – despolitizando os imperativos da escolarização quando se realiza na materialidade da sociedade, da formação espacial brasileira. É a mesma modalidade de argumentação que dilui as determinações concretas na idealidade de uma inserção homogênea na reprodução social, bem como no acesso aos equipamentos públicos e nas suas concepções e implementações. A centralidade da escolarização se deu diferentemente no campo e na cidade, e esta é a questão fundamental na compreensão das formas de luta social que (des)envolvem a escolarização rural.

Um exemplo de força expansiva dessa centralidade, de maneira desigual e seletiva, que abrange a totalidade do território brasileiro, está organizado nas políticas educacionais que, historicamente, organizam as demandas educativas mediante a forma escolarizada. Algumas questões da escola pública pensada de maneira geral, isto é, da educação sem adjetivos, abrem possibilidades virtuais para as questões oriundas do espaço agrário brasileiro.

Como panorâmica da década de 1990, podemos apontar:

Quanto à Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que organiza o processo de escolarização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial, bem como dispõe sobre os Profissionais da Educação, para nossa análise destacamos:

- a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação como forma de flexibilização da estrutura escolar no rumo da promessa do direito de todos à educação, e, que, mediante vontade política, estabeleceria um princípio de proximidade entre a estrutura público-estatal no terreno do educativo com as reais demandas dos usuários e trabalhadores da educação, permitindo uma inserção diferenciada no campo de forças hegemônico pela tradição patrimonialista e mandonista das frações de classe dominante nas zonas rurais;
- a autonomia escolar favorecendo a inserção da população nos programas de escolarização básica, tendo como exemplo, o planejamento de atividades por módulos-aula no calendário letivo, respeitando as 800 horas/200 dias letivos anuais, adequado às especificidades das populações rurais, com desdobramentos

posteriores na forma da Pedagogia da Alternância;

- variedade de mecanismos de progressão na seriação, por exemplo, a progressão parcial e seu desdobramento em ciclos, com fins de redução da distorção idade-série, que tem implicações importantes na permanência do aluno na escola, e é gritante no funil da educação rural (entre o primeiro e segundo segmento do EF e no ingresso no EM, como será apontado);
- na avaliação abre a possibilidade da avaliação do rendimento escolar mediante avaliação contínua e cumulativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano, inclusive, no precedente dos projetos de recuperação paralela, reclassificação e aceleração de estudos mediante verificação de aprendizagem, por exemplo, com aproveitamento de estudos anteriores sem prejuízo da frequência;
- a composição dos currículos ser capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, preparando para o trabalho (até o exercício de funções técnicas), a cidadania e a ética nas relações humanas, contudo não garante a inserção da população rural na condição de protagonista de um projeto social global – a especificidade do espaço agrário tem abertura tímida aqui;
- a generalização da obrigatoriedade da formação em nível superior e em licenciatura plena para atuação nas escolas do EF e EM, sendo que, no caso do campo, é pertinente pautarmos que ainda hoje a forma escolarizada chega de maneira extremamente seletiva, o que dirá da presença do professor formado nesses termos, contudo o próprio *Pedagogia da Terra* se insere na satisfação dessa demanda mediante edital;

Na Lei nº 9.424 de 1996 que regulamenta o FUNDEF, quanto ao disciplinamento dos recursos a serem aplicados nas escolas, aparece uma diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, sendo uma “possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural.”

(Parecer 36/2001 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

Na Resolução 02/1998 da CEB/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aponta que as escolas deverão ter como princípios norteadores de suas ações pedagógicas os princípios da autonomia e solidariedade, bem como da criticidade e do respeito à ordem democrática, também no tocante à criatividade e diversidade das manifestações culturais; reconhecer a identidade da comunidade escolar, produzida nas diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar; reafirma a garantia da igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional que articule diversos momentos da sociabilidade, mas, explicitando os processos de ensino relacionados com a comunidade local e regional e famílias, inclusive, utilizando a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a referida base curricular nacional. (RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 02 de 07/04/1998). Tanto no texto de lei, quanto no Parecer 04/1998 da CEB/CNE de 19/01/1998, da relatora Regina Alcântara de Assis, existem aberturas para os elementos constitutivos do espaço agrário não sejam interditados, contudo, não há leitura dessa especificidade no sentido afirmativo e positivo.

Quando consideramos as transições escolares, o chamado *funil*, percebemos a disparidade que relaciona a escolarização com a faixa etária, sobretudo, se considerarmos que o trabalho no campo possui a característica da agricultura familiar. Ainda, aqui, há que se considerar a questão do campesinato, que tem como uma das características constitutivas a produção (mundo do trabalho) estar articulada territorialmente com o consumo (moradia). Isto é, a proporção dos educandos que entram no mundo do trabalho e saem da escola, no campo, é muito maior do que na cidade, para todos finais de segmento ou nível escolar. Quase seis, de cada dez alunos do campo, conseguem terminar as séries iniciais do Ensino Fundamental. Somente dois em cada dez alunos do campo conseguem terminar o Ensino Fundamental. E somente um em cada dez alunos do campo encerra a Educação Básica. Quanto ao Ensino Superior, somente dois em cada cem alunos do campo se fazem presentes – sem discutirmos aqui o processo de permanência relacionado com a menor condição de renda e estruturas materiais. (Tabela 01)

Tabela 01 – Transições escolares para a coorte de 20 a 25 anos em 2001

Transição	Urbano	Rural
Nascerem	100%	100%
Entram na Escola	95%	82%
Fim de Primeiro Ciclo do EF	88%	58%
Fim de Segundo Ciclo do EF	61%	21%
Fim do Ensino Médio	40%	10%
Ingresso no Ensino Superior	13%	2%

Fonte: PNAD 2001

Quando observamos estes dados, percebemos uma limitação relativa em lidar com os processos de escolarização no campo somente pelos termos da reprodução de capital cultural de uma parte da sociedade mediante a estrutura de classes. Uma parte da população rural nem vivencia essa diferenciação por dentro da escola: ela está fora da escola... Com os dados de 2001, de cada 10 alunos que iniciam o processo de escolarização, somente um conclui o Ensino Médio... (Tabela 01)

A Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aproxima a escolarização de questões presentes na especificidade da experiência de vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, mas não aponta desdobramentos para o campo, senão no comentário relativo aos egressos das escolas indígenas quanto à admissão do aproveitamento de estudos.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, estabelece entre suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, contudo, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

Mas, um rápido olhar sobre a situação do campo permite retomar a idéia de que somente a educação como aparece positivamente a partir do Estado, quando não mantém as populações rurais numa condição subalterna, tem avanços tímidos.

A população rural (15 anos ou mais), em termos de Brasil, tem a metade do tempo de escolarização do que a população urbana, e, se tomamos a região do Sudeste esta porcentagem melhora muito pouco (54,6 %) (Tabela 02). Isto é, na prática existe uma forma de discriminação das populações rurais, mesmo

que na teoria, a educação seja inclusive capaz de se adequar às especificidades para garantir o acesso e permanência.

Tabela 02 – Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões - 2001

Regiões geográficas	Anos de estudo	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,5	4,1

Fonte: PNAD 2001.

Quanto ao analfabetismo, na última década do século XX, percebe-se que em termos de Brasil houve uma redução da taxa de 30,9%, sendo que, se na zona rural esta redução foi de 25,7%, na zona urbana foi de 25,3%. Contudo, há que se considerar que a redução da taxa na zona urbana foi de 13,8 % para 10,3 %, colocando que, em 2000, para cada dez pessoas na cidade uma é analfabeta. Ao passo que no campo, a redução da taxa foi de 40,1% para 29,8%, mantendo uma relação, em 2000, de que em cada dez pessoas no campo três são analfabetas. No Sudeste, a queda da taxa foi de 31,9%, sendo de 32,9% no meio rural e de 28,6% no meio urbano – há que se tomar em conta que no meio rural do sudeste, em 2000, temos uma proporção um pouco menor de quase dois analfabetos para cada dez pessoas. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo não inclui os analfabetos funcionais (Tabela 03).

Tabela 03 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 1991 e 2000

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro-Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991 e 2000

A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, representa 50% das escolas do

País, sendo que aproximadamente metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Atendendo pouco mais de oito milhões de alunos, representa 15% da matrícula nacional, contudo, nesse montante quase 60% são de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

As escolas rurais de educação básica apresentam características próprias em função da dispersão da população residente. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte. Cerca de 70% dos estabelecimentos que oferecem ensino fundamental de 1ª a 4ª atendem até 50 alunos e neles estão matriculados 37% do alunado da área rural desse nível de ensino. (Educação no Brasil Rural, 2005: 23).

Quando consideramos o percentual de estabelecimentos que oferecem o Ensino Fundamental por tamanho da escola e localização, temos que: 72,1% dos estabelecimentos com até 50 alunos estão na zona rural; entre 51 e 100 alunos a proporção campo-cidade é próxima (18,5% rural e 17,6% urbano); a acima de 101 alunos, 68,7% dos estabelecimentos está na zona urbana e 9,40% estão na zona rural (Ibidem). Vemos aqui que a fragilidade educacional pode ser pensada na relação com o porte, associando as pequenas escolas à incapacidade de responder à demanda de matrículas, contudo, há que considerar a precariedade das escolas do campo e, sobretudo, a ausência de uma política pública que se efetive mantendo coerência com as demandas das populações. Cotejando com a proporção de 3 ausentes da escola para cada 10 pessoas no campo, tanto podemos propor uma solução mediante a nucleação, imaginando que o que ocorre no urbano se reproduz no rural (algo que já está em xeque), quanto considerando que estabelecimentos menores que alterem suas relações pedagógicas no sentido de considerar as efetivas demandas do campo, no sentido de se tornarem escolas diferentes do que está dado, possam criar um ambiente de proximidade da população com a escola – como no caso de assentamentos rurais.

Quanto aos professores da zona rural *além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.* (Educação Rural no Brasil, 2003). Quanto ao nível de escolaridade dos professores, em termos de Brasil e de séries iniciais do Ensino

Fundamental, apenas 21,6% dos professores tem formação superior, ao passo que no urbano esse proporção passa da metade dos docentes (56,4%). (Idem).

Quando consideramos o salário médio dos professores, temos uma variação de mais de cem por cento no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, para o segundo segmento, alcança 147,8% (Tabela 04).

Tabela 04 – Salário Médio dos professores do Ensino Fundamental - Brasil

Localização	Salário do Professor do Ensino Fundamental (R\$)	
	4ª série	8ª série
Urbano	619,45	869,86
Rural	296,34	351,07
Variação	109,0%	147,8%

Fonte: Saeb 2001.

O debate que se desdobra nas representações do processo escolar, seja quantitativo, seja qualitativo, mostra que o fator escolar central para a progressão e o aprendizado dos alunos é o professor. Insumos pedagógicos, infra-estrutura física e abordagens pedagógicas podem ter ou não forte influência sobre o desempenho escolar, dependendo da metodologia e do contexto de cada estudo, mas o professor, principalmente sua formação, sempre é importante.

O censo Educação Rural no Brasil (2003) termina com um diagnóstico das seguintes questões: a precariedade da maioria das escolas; as dificuldades de acesso pela distância entre escola e domicílios; a precariedade da formação docente; um currículo inadequado às especificidades do campo; a ausência de supervisão pedagógica; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade combinado com a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; por fim, o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série, intensificado pelo déficit nas transições escolares.

A análise dos aspectos formais da escolarização coloca de pé a necessidade de uma escola que não seja a que historicamente se constituiu no território brasileiro. Entendemos que a educação sem adjetivo, em maior ou menor proporção, é colonizada pelo processo de urbanização-industrialização da sociedade capitalista. Nesse sentido se constitui o *Movimento Por Uma Educação Básica do Campo*, do qual reteremos alguns aspectos fundamentais.

3.3 A Historicidade e a Crítica da Educação do Campo

O ponto de partida desta seção é o I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária), realizado em 1997, e a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) em 1998.

Em 1998, ocorre a *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, promovida pela CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB. Fruto do I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária), que aconteceu em 1997, Miguel Arroyo relembra que as experiências trazidas pelos diversos sujeitos e coletivos neste encontro mostram que, historicamente, foram e vem sendo produzidas experiências de educação que apontam para a “consciência da possibilidade de construir uma outra proposta pedagógica” (ARROYO, 1999b: 9). Também marcante é a preocupação com o diagnóstico de qual educação tem sido implementada no campo, se colocando como desafio a construção de ferramentas de pesquisas em que os sujeitos do campo também construam sua história pelo seu próprio entendimento no diálogo com a universidade.

As condições objetivas em que emergem as lutas sociais da década de 1980, sobretudo no campo, são apontadas por Miguel Arroyo como: primeiro, um desenvolvimento desigual do campo, segundo, um processo excludente com os sujeitos do campo, e, terceiro, um modelo de agricultura em que convivem o moderno e o atrasado, desde que subordinados à lógica do capital (ARROYO, 1999a: 30-31). Decorrem disso características particulares da recriação da agricultura familiar e do campesinato mediante ocupações de latifúndios improdutivos, bem como a aceleração da Reforma Agrária mediante diversas lutas sociais acontecendo no campo e na cidade. O contexto específico da Educação do Campo se tornar uma pauta reivindicatória e organizativa de movimentos sociais e setores da igreja, universidade, partidos e outras organizações sociais, tem seu início nesse momento. Durante a década de 1990 se materializa em discussões, que culminam em encontros e atividades de formação e agitação que se mantêm no horizonte até hoje.

Miguel Arroyo (1999a) aponta como características determinantes da educação no campo:

- a ausência relativa de diagnósticos;
- o analfabetismo;

- a matrícula no Ensino Fundamental ser nucleada;
- o déficit do Ensino Médio;
- a Educação Infantil com avanços tímidos;
- a ausência de valorização do magistério e de formação docente;

Este perfil aponta as escolas do meio rural como “resíduo do sistema educacional brasileiro” (ARROYO, 1999a: 43). Duas possibilidades emergem: primeiro, considerar o campo separado da cidade e tributário de suas sobras, uma relação de ausência na qual o processo escolar que não se realiza no urbano, se desloca para uma instância inferior, em que, mesmo precariamente, consegue se realizar; ou, segundo, considerar o campo vinculado organicamente à cidade, contudo, mantendo uma diferença específica e funcional a reprodução do conjunto campo-cidade, isto é, possuindo um lugar definido de funções, nas quais a educação assume importâncias variadas mediante as formas que a simbiose campo-cidade impõe como divisões internas, seja quando o campo assume a responsabilidade pela produção de gêneros básicos (no qual a produtividade do trabalhador não é determinante da acumulação), seja quando o campo assume a função de consumo (na qual a cultura de consumismo própria do urbano tem que ser interiorizada, bem como a ideologia da obsolescência crescente das mercadorias), consumo inclusive produtivo (pacotes tecnológicos, por exemplo). A idéia de *resíduo* permite a construção do objeto em ambos, pois, no primeiro, a condição subalterna é passiva, no segundo, é ativa. Mas, em ambas, o traço fundamental é a posição que o campo, ou melhor, os trabalhadores do campo, ocupam no processo geral da sociedade de classes brasileira – tanto no acento que demos nos aspectos econômicos, mas também nos aspectos políticos.

Deslocando brevemente para o aspecto político da educação, a Educação do Campo tem sua formação na articulação entre sujeitos e organizações que vivem em constante mediação com o estado – seja na conflitualidade, por exemplo, da Reforma Agrária, seja na associatividade, por exemplo, dos quadros técnicos que compõem governos que colocam em disputa o *campo do social*.

A demanda de políticas públicas, enquanto “conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade” (ARROYO, 1999b: 57) tem como

principais desafios: programas específicos de combate ao analfabetismo; universalização do acesso à escola; gestão democrática nos diversos níveis de ensino com participação das famílias, comunidades e organizações; apoio às iniciativas de inovação e desenvolvimento de pedagogias adequadas às demandas das populações e comunidades; criação de escolas técnicas regionais; apoio às pesquisas fundamentando políticas públicas; valorização da produção cultural; com relação à docência:

- processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo, pois o “trabalho nas escolas deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades” (ARROYO, 1999a: 60);
- programas específicos de formação continuada de educadores do campo;
- inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a essa formação nos cursos de magistério e nos cursos superiores de pedagogia e demais licenciaturas;
- apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;

As escolas do campo possuem, por princípios, um compromisso ético com a cultura do povo do campo, pois

Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (ARROYO, 1999a: 63).

Quanto aos(as) educadores(as), é apontada a necessidade de transformação desses sujeitos, pois a condição em que se inserem na escolarização também é repleta de contradições e desigualdades:

Na situação atual, muitos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não como uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro; como vítimas, tornam-se então provocadores de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. (ARROYO, 1999a: 70).

A pedagogia que vai se constituindo nesse período, sobretudo a partir das experiências que o MST desenvolve em assentamentos e atividades de lutas sociais, carrega marcas, como aponta a pedagoga do Setor de Educação Nacional do movimento, Roseli Salette Caldart: a luta social, a organização coletiva, a terra, o trabalho/produção, a cultura, a escolha e protagonismo, a história e a alternância⁴⁷. (CALDART, 2000a: 52). A materialidade das contradições que constituem o MST como um movimento social se desdobram nessas marcas, se tornando princípios que se materializam na prática educativa e escolarizada de diferentes maneiras e intensidades.

Quanto ao Pronera, no III Seminário Nacional do Pronera, realizado em 2007, foi feito um balanço de que

Neste 10 anos de existência, o Pronera alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos [...]. Sempre em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas-família agrícola, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Atualmente, mais de 50 mil jovens e adultos estudam nos cursos do Pronera, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja nos cursos técnico-profissionalizantes de agroecologia, agropecuária, saúde, formação de educadores, nos cursos superiores de Direito, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História, ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia. (HACKBART, 2008: 12).

Nesse sentido, o Pronera se constitui como uma importante referência para a discussão da Educação do Campo, pois, se por um lado, permite a afirmação positiva da Educação do Campo como uma política pública voltada para as populações do campo produzindo uma identidade que se desdobra em processos educativos, por outro lado, é fomentador direto dos processos educativos mediante um conjunto amplo de relações que estabelece com os sujeitos do campo que se inserem na materialização da Educação do Campo, inclusive, pelo diálogo construído nos territórios, nas áreas camponesas.

A Escola Estadual Primeiro de Junho, EE1J, deve ser problematizada nesse processo duplo: assegurar o direito à escolarização das populações do

⁴⁷ Alternância é a unidade que se estabelece entre o lugar da formação, tempo-espço da escola, e o lugar do cotidiano, tempo-espço da comunidade. O primeiro, chamado Tempo Escola, é “onde os educandos tem aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores (...)” e o segundo, o Tempo Comunidade, “que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade.” (CALDART, 2000b: 60).

campo, mas também, garantir que a Educação do Campo se efetive nessas iniciativas. Sobretudo da parte do MST, as discussões que aconteceram, e que vem sendo propostas, procuram esse sentido para a emergência da escola oficial nos assentamentos. A formação docente no *Pedagogia da Terra* também se situa nesse processo – tanto por se constituir em uma conquista dos movimentos sociais, quanto por abrir um conjunto de desafios para a prática docente.

3.4 A Produção do Trabalho Docente e a Territorialidade Camponesa

Aqui é necessário um desvio conceitual que permitirá a discussão da *questão das professoras* sair da imediatividade fenomênica. É necessária uma primeira aproximação com o conceito *trabalho docente*. Nosso ponto de partida é que o trabalho docente

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. (OLIVEIRA, D., 2010)

Nesta pesquisa, será feita uma redução do conceito de *trabalho docente* em direção ao de *força de trabalho docente*. Serão apontados alguns aspectos dessa redução em termos lógicos e adiante em termos históricos.

Esse percurso se inicia isolando o sujeito que se objetiva, por meio de um processo de trabalho, em um *ato de realização no processo educativo* (OLIVEIRA, D., 2010). Numa formulação inicial, é possível uma aproximação do termo *processo educativo* como um conjunto de ações e relações que transformam a subjetividade de um indivíduo – este indivíduo *essencialmente* é um consumidor do processo educativo. Ao final do processo educativo se produziu algo de educação (produto ou processo) que satisfaz necessidades do estômago ou da fantasia desse sujeito (MARX, 1867/1984). Esse sujeito pode participar do processo educativo produzindo-o também, mas não cessa

essa determinação *essencial* de sua individualidade consumir algo de educativo que existia como exterioridade/objetividade – do contrário, sua existência individualizada seria capaz de realizar o processo educativo na sua totalidade.

Mas, um traço de qualquer processo educativo é a existência de uma individualidade na e pela qual devém uma transformação da sua condição inicial, mediante a subjetivação de algo diferente de si. Ao final do processo educativo, esta individualidade superou sua situação inicial. Mediante um processo educativo, por exemplo, *João* não deixa de ser *João*, mas se torna algo que vai além da sua própria singularidade de ser *João*. *João*, que já era um ser social, um ser que somente se isola em sociedade (MARX, 1857-8/2011), se metamorfoseia em um ser socialmente diferente. A mesma singularidade subjetivou um processo educativo; esse processo educativo se torna parte de sua subjetividade – não de uma maneira mecânica, simples adição das características presentes no processo; mas que se torna orgânica à subjetividade e por isso em relação com a totalidade do indivíduo, com sua existência social; contraditória pelo caráter desigual de qualquer processo social que se realiza em uma sociedade que é desigual. Nos termos desta pesquisa, a marca (diferença específica) dessa transformação social que acontece com o sujeito que vive o processo educativo é o conteúdo e a forma da ação/atividade serem pedagógicos. Isto é, da parte das professoras, a atividade que se objetiva no processo educativo necessariamente ter um caráter pedagógico – em maior ou menor proporção, entendido ou subentendido, enfim, existente em alguma qualidade e quantidade.

Mas, ao se tomar o processo educativo no sentido ampliado, não se estabelece a essencialidade de uma objetivação pedagógica. Quando da ocupação do assentamento, o *Professor* foi detido pela força policial do município, e sem dúvida esse é um processo com uma dimensão educativa. Pois, subjetivamente, o *Professor* se transforma socialmente em algo novo: um militante com uma experiência de conflitualidade social que vai além da que existia, e que deriva em dois sentidos: a aceitação passiva do processo educativo repressivo (na reprodução social pela lógica estatal, é errado realizar uma ocupação: o sujeito para de participar dessa forma de luta social, isto é, essa força social e coletiva na qual o sujeito se objetiva é reprimida e interdita; o sujeito regride ao nível da individualidade); ou a apropriação

ativa, ou melhor, a superação de tal sentido hegemônico, um processo educativo expansivo (a reprodução social e a lógica estatal da ordem são erradas, porque a distribuição da terra é desigual, e uma ocupação é uma possibilidade de superação desse estado de coisas). A força policial pode nem ter consciência dessa dimensão educativa presente no seu processo de trabalho. A objetivação de sua força de trabalho não é, necessariamente, compreendida pelo próprio sujeito como um processo educativo. Esse é um exemplo extremo de intencionalidade estranhada em um processo educativo.

Mas, se esse processo educativo é determinado por um *poder estranho e independente* (MARX, 1844/2006) ao sujeito que o realiza como *processo de ensino*, nem por isso o processo educativo deixa de ter uma efetividade na reprodução social. A subjetivação (*processo de aprendizagem*) do *Professor* ser consciente, no mesmo sentido, não interdita a realização da intencionalidade dessa forma estatista determinante de um processo educativo público orientado à restituição de uma ordem privada de propriedade da terra⁴⁸.

Deriva-se desta situação formativa do *Professor* a possibilidade de compreensão diferenciada do que é uma instituição pública – quando a comparação se dá com uma professora genérica. Esta compreensão qualificada esteve mediada pela produção da territorialidade camponesa em que a *escola do assentamento* está localizada. Escola Estadual Primeiro de Junho – articulação de duas determinações contraditórias: ser uma escola estadual com o nome do dia em que aconteceu a ocupação da Fazenda Califórnia. Isso não é pouco. Se tomarmos o *trabalho docente genérico*, que realiza a territorialidade pouco além da exterioridade, perde-se a abertura da sua objetivação manter presente essa historicidade da luta social. Essa questão pode ser repostada pensando a questão da produção (cooperativa e coletividade, balanço subjetivo, etc) na territorialidade dos assentados, bem como as mediações culturais (festas, casamentos, etc) e políticas (reuniões, assembléias, etc) que ali se estabelecem.

⁴⁸ Lúcia Bruno, discutindo a distinção entre o público e o estatal na criminalização do MST, aponta que “Para os donos do poder, nessas situações não há distinção possível entre o público e o estatal. O público é o Estado e aí estão o Exército e a Polícia, para não nos deixar esquecer. Assimilar o público ao estatal é reconhecer o Estado como o único sujeito do instituinte do político, é afirmar que apenas os espaços definidos e controlados pelo poder do Estado são públicos e só aí pode se desenvolver a ação política. Todo o resto é ilegal, proscrito. Legitima-se, assim, o estrangulamento de qualquer atividade política que não emane dos aparelhos de poder do capitalismo. Esse estrangulamento pode ser mais ou menos evidente e realizado por meios mais ou menos insidiosos; mais ou menos brutais.” (BRUNO, 2002: 28-29)

A *Professora* nos dá indicações nítidas da diferença do trabalho docente e do trabalho docente enquanto momento da territorialidade camponesa:

Professora:É, é. Eu acho que... acho que sim. É, é, é, diferente... Por exemplo, pelo fato da gente, morar aqui e a escola ser aqui, os alunos são todos daqui. Acaba as atividades podendo relacionar mais, né? [supressão] E no mais, das outras atividades que a gente faz aqui enquanto comunidade, né? Assim, se vai ter uma, uma, nós aqui tem o hábito de comemorar muito o aniversário do assentamento. Essas datas que eu já te falei antes. É dia de pai. Dia de mãe. Se vai ter missa. A gente tem catequese. A gente tenta envolver nesses trabalho.

A territorialidade é objetivada pedagogicamente articulando as temporalidades da festa com os tempos do próprio trabalho docente, do trabalho de professora que se estabelece na *escola e no assentamento*. Mas também com os tempos da produção, do econômico, da unidade no espaço entre o produzido e o consumido. Nesse sentido, o trabalho docente pode ter a característica expansiva de se apropriar do que vai além do que lhe constitui o processo de trabalho – no sentido estreito e ou tradicional.

Professora: Por exemplo, quando a cooperativa tinha o trabalho coletivo, cê tinha muito mais argumento pra levar as criança lá pro trabalho do que hoje, entendeu? Então, assim, era muito bacana. Chegava na horta era um, uma horta enorme, um monte de gente trabalhando junto. Os menino sentia outra, outra, uma relação diferente de sair pra fora da sala de aula.

Entrevistador: Por exemplo, cê acha que o comportamento deles na escola?

Professora: Na escola.

Entrevistador: Tinha coisa mais coletiva?

Professora: Mais.

Entrevistador: Ver o pai trabalhando no coletivo?

Professora: Ver o pai trabalhando no coletivo.

Entrevistador: Na escola eles leva isso que eles viu lá fora pra dentro da escola?

Professora: Dentro da escola. É, até pedindo pra fazer, por exemplo, pedindo pra conversar com o pai sobre o trabalho coletivo. Qual setor que o pai, fazia parte. Quem era o coordenador. Esses tipo de atividade tudo a gente envolvia, né? Quantas pessoas fazia parte? Quem era dividido por setor, a horta, o gado. Então tinha uma imensidão de coisa que podia envolver os menino. E acaba que isso tinha, por exemplo, a produção de pinga. A produção de farinha, que os menino ia lá visitava. Vê o processo. Tinha granja. A gente levava eles pra lá. Era coisa extremamente diferente, né?

Mas as possibilidades do processo educativo são históricas. A *Professora*, por ter vivido mais de um dos tempos que constitui a territorialidade compreende que o processo educativo se levanta a partir dos fundamentos da reprodução social que se desenvolvem contraditoriamente. O trabalho docente expansivo (enquanto relação social mediada pelo território) produz um ritmo que envolve sua construção do tempo do assentamento (da luta social em

outro momento, mas outro momento que é constitutivo do agora, mas que não se repete) e a construção do tempo dos alunos, mais perto do cotidiano⁴⁹:

Professora: Então, assim, eu acho que, que, pelo fato da, do assentamento ter dado uma desestruturada influenciou muito. Principalmente, assim, porque os meninos que tá hoje na escola são meninos que quando a escola iniciou tinha muitas criança que ainda tinha uma vivência de acampamento. E agora esses que nós tamo lidando agora, eles o conhece o movimento através da história que nós contamos, que os pais conta. Eles não viveu igual os outros. Então, assim, isso pra eles era, era uma coisa diferente. Em termos de organização do trabalho, né? E do assentamento em geral era as assembléia, os núcleo. Sabia que o pai tinha ido pra reunião pra definir tal coisa, né? E na escola também, por exemplo, se a gente fazia a, dividia lá que é o grupo da biblioteca, da horta, então eles já sabia que, que eles, semelhante. Eles gosta muito de imitar. De ser, ser semelhante o pai e a mãe. No momento que desestruturou tudo eu acho que... Acho não. Tenho certeza que só quem num conheceu o antes e o agora que, que num vê a diferença. [supressão] Ai como é que a gente faz com a idéia de, de preservar, de cuidar, de zelo. Se eles vê tudo assim, sabe?

O Assentamento Primeiro de Junho é fruto de uma práxis que foi além da conquista da terra, da apropriação do meio de produção. O processo educativo e político que se estabeleceu alcançou as relações de produção, no sentido imediato da cooperativa; mas superou esse momento: houve a reprodução de relações de produção mediada por um conjunto maior de relações sociais, que alcançaram a vida até de quem não vivia imediatamente o processo produtivo. A produção da *escola do assentamento* se realizou na reprodução das relações sociais que constituíram o território para além do sentido econômico de unidade de produção e consumo (CHAYANOV, 1924/1981). Agora, se coloca como desafio para os trabalhadores da educação a capacidade da re-produção de outras relações sociais a se desdobrarem em relações de produção que não se assentem somente nas individualidades. O processo educativo pode desafiar o processo produtivo? Ou, antes, será que ele pode ter essa iniciativa?

Na perspectiva da argumentação sobre o *conceito de trabalho docente*: a consciência da territorialidade (da relação social mediada pelo território e sua reprodução) em que se realiza o processo educativo mantém nele ativada essa historicidade, mesmo que não se realizem ocupações como atividade didática

⁴⁹ “Lo cotidiano es el lugar, el teatro y la apuesta de un conflicto entre los grandes ritmos indestructibles y los procesos impuestos por la organización socioeconómica de la producción, el consumo, la circulación y el hábitat. El análisis de la vida cotidiana nos muestra cómo y por qué el tiempo social es, a su vez, un producto social. Como cualquier producto, como el espacio, el tiempo se divide y se escinde en uso y valor de uso por un lado y cambio y valor de cambio por otro. A un lado se vende y al otro se vive.” (LEFEBVRE e RÉGULIER, 1985/1992: 264).

da escola. Quando essa consciência da objetividade se torna precária, a objetivação pedagógica não deixa de existir, mas se realiza como exterioridade na *escola do assentamento*. Uma parte de sua subjetividade tem caráter ativo, outra parte, simplesmente aceita passivamente os pressupostos do estranhamento.

Mas, a pesquisa empírica se realizou com professoras, e nossa redução começa a tomar corpo. As professoras, à exceção do casal assentado (*Professor e Professora*), inicialmente, se constituem como trabalhadoras de um processo educativo em uma instituição educativa público-estatal sem ter na territorialidade ali construída um material de origem de sua condição docente. Não houve pesquisa qualitativa para afirmar que a história de vida das professoras se constituiu com mediações semelhantes na luta pela terra. O que permitiria afirmar que a territorialidade produzida pela luta social é algo que se subjetivou como uma concepção de reprodução social com rebatimentos no processo educativo.

Mas, a *Professora* nos dá alguns indícios:

Professora: Eu acho a postura deles assim, Conde, eles não tem muita autonomia e iniciativa pra puxar, vamos dizer. A gente tem que ficar sempre chamando. Vamo, vamos fazer e tal. Mas quando a gente dá um chamado até que eles, eles posiciona, né? Pelo menos assume junto com a gente. Só que, que não dá pra gente vê que eles já tem isso como concepção, tá entendendo? Às vezes se a gente fala assim, por exemplo, igual na quarta feira nós ia fazer um momento pegando sobre o índio, a luta pela terra. Tava coincidindo a Páscoa, que é período que num tem aula. Então nós ia pegar esses três assunto e tentar fazer uma atividade com os menino. Então isso, aconteceu, acontece. Só que a gente meio, que ficar, meio que ficar falando constantemente. Óia a atividade que nós temo que fazer. Como é que nós vamos fazer? Como é que ocê pensa? Sabe? Então se a gente num ficar assim, todo dia, todo dia, né? Nos intervalo lembrando e falando, se deixar passa despercebido mesmo. Mas no momento que a gente chama, chama, pede ajuda, vamo fazer, aí assume junto, né? Mas iniciativa...

Nesse sentido, o trabalho docente que se realiza pelas professoras – e que se realizaria não somente na imediaticidade da sala de aula, pelo período apontado pela *Professora* – é uma objetivação que mantém os limites da exterioridade com a historicidade do *assentamento*. Isto é, a objetivação das *professoras* se realiza com o assentamento, sob esse aspecto, como de uma pessoa que está em um mundo que não é seu. Um mundo cujas relações constitutivas lhe são estranhas, por conseguinte, as necessidades sociais de um processo educativo são comandadas por um *ser estranho* (MARX, 1844/2006). É uma relação na qual “a externalidade (*Äusserlichkeit*) 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.” (MARX, 1844/2006: 83).

Se considerarmos que o trabalho docente se constitui como uma atividade que produz um processo educativo, ao final do processo educativo, existe algo que foi produzido e que não existia antes. Um produto, ou um processo, uma relação. Mas, nos dois casos, assume a existência objetiva perante o trabalhador: o sujeito que foi por ele educado. O sujeito assentado, cuja vida é marcada pelas positivities e negatividades próprias dos trabalhadores do assentamento – mesmo se for uma criança ou um idoso. Mas, como nos explica a *Professora*, as professoras não se reconhecem no produto de sua atividade (aula da Páscoa, questão indígena e luta pela terra, eita!), *não tem iniciativa*. As características da tal aula são importantes não por haver na aula as características do próprio trabalho docente que produz a aula, mas pela aula se tornar algo importante pelas suas próprias características. O produto do trabalho individual das professoras aparece para elas como? Como uma mercadoria? Marx também nos explica que

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (MARX, 1867/1984: 81).

No caso das professoras, em qualquer processo educativo que estas se objetivam pedagogicamente, uma parte de sua subjetividade assume ativamente o processo. Contudo, se a consciência desse processo não é efetiva, plena, autônoma, uma parte se realiza como passividade diante das forças sociais que comandam o processo educativo. O trabalho docente, enquanto objetivação das forças subjetivas das professoras, não se realiza na integralidade da individualidade social ali presente. O trabalho, objetivação do sujeito, não se realiza como totalidade; mas como particularidade posta na relação unilateralmente. Essa particularidade aparece como o caráter ativo do sujeito, como se fosse o conjunto das possibilidades de sua atividade em processo de efetivação, como a capacidade de desenvolver uma ação. Contudo, esse processo não é a objetivação da totalidade humana presente no

sujeito do trabalho, é somente uma das forças possíveis de ser posta em movimento. É uma força do trabalho, menor do que a liberdade presente no sujeito como possibilidade historicamente determinada, mas que não deixa de ser uma capacidade de realizar algo característico desse trabalho específico. Esse é um dos sentidos do termo *força de trabalho docente*. A totalidade do sujeito do trabalho docente, da objetivação ampliada do sujeito do trabalho docente, se realiza fragmentada, estranhada. Uma força que se lhe torna exterior, da mesma maneira que o resultado do trabalho aparece como algo que não lhe pertence.

Como explica Álvaro Hypolito, na definição do *processo de trabalho docente* (no *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*),

É importante destacar que o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo. (HYPOLITO, 2010).

Quanto ao trabalho coletivo que se estabelece na *escola do assentamento*, comparando as referências que têm do trabalho docente genérico nas escolas da cidade, a *Professora* aponta que

Entrevistador: Não era a mesma aula que dava lá no [Escola Estadual Luís] Camões, no municipal?

Professora: Então, assim, por exemplo, nós temos toda segunda a hora cívica, né? Que a gente dá o nome de hora cívica por que tá mais tranquilo de acordo que, que eles exige. Mas a gente fala da nossa mística. E, e aniversário do assentamento sempre foi comemorado. Datas assim igual dezessete de abril. Quando tá acontecendo jornada de luta. A gente faz aqueles momento falando do que tá acontecendo. Então, assim, eles interagia. Até mesmo um estudo que a gente fosse fazer na escola. Hoje nós vamo fazer o estudo do material tal. Eles sentia assim que, que eles tinha que envolver. Mas aí com esse negócio que principalmente a cooperativa que tinha um, como é que eu vou dizer, ela tinha estrutura que, que contribuía demais pra organização do assentamento. Com todo mundo junto de manhã ali na escola. A escola já era próxima ali. As criança, professor, todo aquele tanto de gente indo trabalhar junto. E chegar junto. Isso parece que criava assim, um, passava um respeito eu acho. De tá, não tô aqui, tem o mínimo de coletividade. Depois que a cooperativa desgastou, e saiu do jeito que tá, eu acho que até a escola tá [pausa demorada]

Entrevistador: Tá desdobrando na escola?

Professora: Tá, tá pagando o preço. Os menino, a conversa deles é muito assim, direcionada pro, pro que eles tá vivendo, né? Então eu acho que, que a, a, ou quando o assentamento tá mais organizado é uma referência pra escola. Pra quem trabalha. Pros alunos. Acho que as próprias família né? O estímulo é outro né? O diálogo em casa também é de acordo que os menino vê, eles reproduz. Então aqui pra nós tá tendo uma [silêncio]

Os rebatimentos dos processos coletivos de trabalho do assentamento não se limitam aos alunos, aos processos de ensino-aprendizagem, mas na própria objetivação do trabalhador coletivo da escola. O trabalhador coletivo da escola (enquanto conjunto organizado que se realiza como totalidade, e não somente como trabalhos individuais) é problematizado com essa mediação. Mas, a fala da *Professora* aponta que essa coletividade também carrega suas contradições. Nesse sentido, as contradições do assentamento mantêm uma relação de determinação com as contradições do trabalho na *escola do assentamento*, pois os rebatimentos ainda se davam não como necessidade subjetivada pelas professoras – mas como um processo que envolvia essa ativação externa, nos termos de uma relação que carrega consigo uma exterioridade que lhe pressiona.

Dalila Andrade aponta que, diante das variadas funções que a escola assume na atualidade, ainda mais em contextos de desigualdades sociais,

[...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. (OLIVEIRA, D., 2010)

Essa mudança qualitativa, com rebatimentos quantitativos, constitui uma ampliação do trabalho docente. Mas, quando tomamos o trabalho docente nos seus termos – de uma atividade de trabalho que consome o trabalhador, de um dispêndio de sua subjetividade na relação de trabalho para satisfazer suas necessidades. As mudanças em si não se constituem em algo que seja capaz de lhe satisfazer tais demandas. E se não existe uma contrapartida da forma social que o trabalho docente recebe os meios de sua existência, vem como um trabalho a mais. Como aumento de tarefa docente, nos diz a autora.

O trabalho docente como vem sendo apontado aqui, da parte das professoras no sentido genérico, possivelmente percebe a extensão de suas relações de trabalho aos domínios do que não é trabalho (a territorialidade e suas demandas) como um aumento do tempo do trabalho em direção aos tempos da vida, da sociabilidade que vai além do trabalho comandado. Mas, essa análise pode se manter quando pensamos o trabalho docente da *Professora* como um dos momentos que constitui a sua relação de territorialidade? Os tempos do trabalho permanecem e se ampliam, mas uma

das hipóteses da territorialidade camponesa é que a cisão entre trabalho e não trabalho não tem a força da desigualdade. A unidade entre produção e consumo se estabelece como uma relação dialética – não somente na caracterização do território, mas da territorialidade. A nossa hipótese é que os termos se alteram.

Para a consciência do trabalhador genérico, em um sentido imediato, o conjunto das horas do processo de trabalho, bem como o resultado do trabalho (limitada ao salário), se realizam como uma identidade. Esta é uma das limitações do trabalho docente se objetivar no processo de trabalho (mas se subjetivar na consciência do trabalhador quanto à sua realização) como *força de trabalho docente*. O sujeito se transforma (altera a determinação de sua forma) em algo que, além de não ser expansivo socialmente, é regressivo individualmente.

Mas, no caso do aluno – que também constitui numa das visadas do resultado do trabalho docente –, o resultado do processo educativo se materializa em temporalidades diferentes. No primeiro sentido: em uma relação de ensino tradicional, a professora objetiva um conhecimento qualquer; imediatamente, o aluno subjetiva esse conhecimento nos termos expressados (pode assimilar idéias, mas não entendê-las); mediatamente, o processo de subjetivação realiza um *metabolismo* com esse conhecimento e, não necessariamente, esse conhecimento pode tornar-se algo reproduzido de maneira determinada pela sua subjetividade. Complique-se que a temporalidade desse processo não é linear: a subjetivação do conhecimento pode se dar durante o processo de trabalho da professora (a aula), pode ser desencadeada no início do ano letivo e consumada ao final, enfim, pode *cair a ficha* depois de muito tempo que o processo de trabalho da professora foi concluído. *A ficha pode não cair também...* O tempo de produção do aluno (enquanto um sujeito que produz um conhecimento mediado pela ação da professora) é distinto do tempo do processo de trabalho em que a professora vive a relação com o aluno.

Se a finalidade do processo educativo se manter nos termos do aluno ser capaz de desenvolver uma capacidade ou habilidade específica, a questão ainda consegue se desenvolver nestes termos. Se for alargada para a idéia de formação humana, demanda um alargamento dos termos do que seja a objetivação do trabalho docente. Bem como se houver a relação que se

estabelece pautada na objetividade em que o aluno se realiza como individualidade social: o território. Então, o critério de definição da unidade que compõe o resultado do trabalho docente, tomando como referência o consumidor da relação (o aluno que subjetiva algo objetivado pela professora), não se limita às necessidades sociais individualizadas no sujeito, mas extrapola em direção às necessidades sociais territorializadas da coletividade em que o sujeito vive. Se a professora, mesmo não sendo moradora do território em que o aluno vive, estabelece uma relação de objetividade com essa territorialidade, a questão necessita de termos que vão bem além das possibilidades imediatas à compreensão do trabalho docente somente como um trabalho escolar. Mas, veja que esse trabalho docente (que supera a territorialidade do trabalho escolar) não cessou de ser um trabalho que tem como característica o processo educativo na sua objetivação pedagógica. Na hipótese, esse trabalho docente coloca a territorialidade do trabalho escolar em unidade com seu oposto: a territorialidade que não é escolar (do entorno da escola, do bairro, da cidade, do mundo, enfim, do que imediatamente se realizava somente como exterioridade – somente se realizava como ausência no processo educativo).

Mas, além disso, o processo de subjetivação do aluno se dá pela unidade de trabalhos pedagógicos distintos, objetivados por mais de um sujeito. Para que um aluno alcance os objetivos do processo escolar (tanto no sentido estreito de habilidades e competências, quanto no sentido alargado de formação humana), a escola tem que se tornar um trabalhador coletivo que reúne um conjunto de professoras que possuem conhecimentos diferentes. A não ser que se imagine o retorno ao mestre de ofício das corporações como redução histórica da idéia de omnilateralidade. Seria um primitivismo? Coloca-se a questão se a omnilateralidade é algo que pode ser desenvolvido pelo trabalhador individual (mesmo que seja uma individualidade social, um ser social), ou que se realizará com um ponto de encontro de vários trabalhadores que se associam livremente. Este é um debate que sem dúvida gera muitos frutos, mas não é possível de ser feito agora.

Voltando à *vaca fria*, o exemplo mais nítido é que um momento determinado de aprendizagem do aluno, por exemplo, um ano escolar, não se determina somente pelo trabalho pedagógico da professora de Geografia, ou da professora de Matemática. Esta é uma dimensão que não aprofundaremos, mas que se desdobra no reconhecimento que o trabalhador terá do resultado

de seu trabalho. Sobretudo, se a preocupação do processo de ensino tomar em conta as contradições que o sujeito da aprendizagem vive na sua reprodução social – novamente, processo territorializado. Nesse caso, a territorialidade do professor se mantém em relação estreita com a territorialidade do aluno. A atividade educativa do professor envolve um aluno que (re)produz sua própria condição territorial. Mas, se a dinâmica é da força de trabalho, da objetivação estranhada, posta uma compreensão restritiva do processo de ensino do conteúdo (disciplina), também se põe a relação restritiva com a territorialidade em que esse conteúdo se desdobrará – sobretudo se apontarmos uma finalidade do processo educativo: a formação humana fragmentada nas habilidades e competências. Mantendo essa idéia de habilidade ou competência de desenvolver um processo mental independente da territorialidade do aluno, a coisa fica menos trágica do ponto de vista unilateral da docência. Esse apontamento será retomado adiante.

Mas, a gênese específica do trabalho docente aponta um pouco dessa balança entre a *força de trabalho docente* e o trabalho docente como objetivação da territorialidade camponesa. Vejamos algumas características que nos aproximam das professoras reais.

Questão 03. Sexo.			
	1. Feminino	2. Masculino	Total por Escola
EELC	28,57%	14,29%	42,86%
EE1J	50,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	78,57%	21,43%	100,00%

Quanto ao gênero, a amostra se enquadra no perfil feminino da docência. A proporção maior de homens na *escola da rua* (Escola Estadual Luís de Camões, EELC) pode ser pela oferta de Ensino Médio – em que as professoras vêm de cursos de Licenciatura e que, possivelmente, tem uma presença maior de homens do que os cursos de Pedagogia (na *escola do assentamento* a oferta principal é das séries iniciais do Ensino Fundamental). Mas, não temos condições de desdobrar essa questão, mesmo compreendendo que as relações de gênero constituem uma diferença que se constitui como desigualdade no interior do próprio trabalho docente. Álvaro Hypólito aponta que “As professoras mulheres frequentemente realizam duas ou três jornadas de trabalho (trabalho na escola, trabalho doméstico e trabalho da escola feito em casa).” (HYPÓLITO, 2010).

Questão 05. Qual o seu estado civil?				
	1. Solteiro	3. Casado	5. Viúvo	Total por Escola
EELC	14,29%	28,57%	0,00%	42,86%
EE1J	28,57%	21,43%	7,14%	57,14%
TOTAL	42,86%	50,00%	7,14%	100,00%

Com relação ao estado civil, as professoras se dividem entre solteiras e casadas – sendo uma presença um pouco maior de professoras solteiras na *escola do assentamento* (Escola Estadual Primeiro de Junho, EE1J).

Questão 06. Tem filhos?			
	1. Não	3. Sim	Total por Escola
EELC	35,71%	7,14%	42,86%
EE1J	14,29%	42,86%	57,14%
TOTAL	50,00%	50,00%	100,00%

Com relação à existência de filhos(as), as professoras da *escola do assentamento* vivenciaram a maternidade em maior quantidade do que as professoras da *escola da rua* (Escola Estadual Luís de Camões, EELC).

Mas, e com relação ao processo mais geral de produção dessas trabalhadoras?

Sobretudo, a pauta imediata da figura da professora se coloca aqui pela condição usual de acesso à instituição educativa se dar mediante a formação vinculada à docência – sejam cursos de magistério e/ou Normal (Ensino Médio), sejam cursos de Pedagogia e/ou licenciatura (Ensino Superior). A questão da produção do trabalho docente, neste caso, tem como um dos pontos de partida determinantes a relação de trabalho e educação mediante a possibilidade de atuação docente na função de professora. Isto é, a identidade de professora se coloca com uma condição inicial para a entrada na instituição educativa, pelo menos, em grande parte. A maior parte das professoras, como exposto nas respostas abaixo, possui graduação completa. Se considerarmos as professoras que estão cursando e já concluíram cursos de pós-graduação, perfazem um total de 85,71% da amostra – sendo a maioria cursos de Licenciatura e Pedagogia. Contudo, um destaque é a presença de uma professora, na *escola do assentamento*, que só possui o Ensino Médio completo.

Questão 08. Qual o maior nível de escolaridade?						
	4. Médio Completo	5. Grad. Incompleta	6. Grad. Completa	7. Pós-Grad. Incompleta	8. Pós-Grad. Completa	Total por Escola
EELC	0,00%	7,14%	28,57%	0,00%	7,14%	42,85%
EE1J	7,14%	0,00%	21,43%	7,14%	21,43%	57,14%
TOTAL	7,14%	7,14%	50,00%	7,14%	28,57%	99,99%

No nosso recorte, a produção do trabalho docente envolve o conjunto de processos formativos associados à preparação de alguém para atuação no conjunto amplo do trabalho docente. A formação docente pode estar vinculada a uma condição anterior de escolarização tensionada pelas contradições do acesso à escola, mas essa relação não é obrigatória. A escolha e motivação da formação docente podem estar associadas a um interesse individual, profissional, mas também podem estar vinculadas a interesses que extrapola esse limite e se colocam como um projeto coletivo – referente a uma comunidade, a uma forma de organização, a uma concepção de sociedade e de humanidade, enfim.

No caso do casal de professores entrevistados, esse processo foi diferenciado entre Ensino Médio e Ensino Superior. O *Professor* veio de uma formação supletiva na área técnica no Ensino Médio (Curso Técnico em Administração de Cooperativas), no ITERRA. A *Professora* concluiu o Ensino Médio já na formação de magistério, também no ITERRA. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, ITERRA, localizado em Veranópolis, RS, é uma escola do MST que garante a escolarização associada à formação política para sujeitos dos movimentos sociais populares do campo (ITERRA, 2005). Os entrevistados, mediante a condição de sujeitos coletivos de um movimento social, vivenciaram o final da escolarização básica mediante processos formativos vinculados aos processos constitutivos de sua identidade como militantes. Na verdade, a interdição de sua formação inicial na escola pública genérica já é uma experiência a ser compreendida dentro da crítica à educação rural, pois na idade da matrícula regular, ambos tiveram que compor os números da evasão escolar no campo. Mas, ao aprofundar essa separação entre sujeito de um processo e a objetividade em que tal processo se realiza, nos aproximamos de um dos fundamentos do processo escolar: a separação entre os sujeitos da produção e consumo da atividade educativa e as condições objetivas da realização da atividade educativa.

A escola para os entrevistados, desde a condição de alunos, se coloca como uma exterioridade sobre a qual operam conjuntos de determinações que se objetivam como um estranhamento. Determinabilidades da forma escolar, e também do trabalho docente que ali estava presente, que fogem ao seu controle e do qual não conseguem se apropriar – no limite, são colocados para fora dessa objetivação, isto é, sua sociabilidade não se realiza mediada efetivamente por essa objetividade. Esse caráter remonta à distinção entre a escola como materialidade que não vai além da condição de externalidade, de localização que exclui territorialmente os indivíduos. Ou, se tomarmos pela relação da objetividade, se coloca como interdição mediante um conjunto de processos que lhe traduzem como estranhamento. Primeiro estranhamento: processos precários até as séries iniciais do Ensino Fundamental (qualidade, mas, sobretudo quantitativamente: pouca escola); a proporção da escola que é distribuída é desigual. Segundo estranhamento: processos ausentes no restante da trajetória escolar (sobretudo qualidade que cessa, e por isso, não apresenta quantidades: nenhuma escola); não há porção de escola a ser distribuída. O movimento na totalidade é desigualdade que se desenvolve articulando quantidade e qualidade – mesmo que a centralidade se desloque essencialmente do quantitativo para o qualitativo; (pro)porção. Essa digressão importa, pois a condição docente é precedida da condição discente, mesmo que esta não coloque aquela na perspectiva.

Com histórias de vida próximas, uma parte das professoras formadas no *Pedagogia da Terra* também vivenciaram sua formação docente imbricada com a tradição de escolarização ausente e/ou precarizada no campo, isto é, a memória da condição discente desigual compareceu como fundamento da identidade da formação docente do campo (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009: 164).

Quanto às professoras de Tumiritinga, não levantamos essa informação e consideramos a possibilidade de que várias motivações possam estar presentes na escolha de uma carreira docente. Isto é, tanto estão presentes motivações que se estruturam mediante causas e sujeitos produzidos coletivamente, quanto é possível que a intencionalidade provenha de âmbitos individuais. Um exemplo que não deve ser descartado se refere à estabilidade do funcionalismo público em um município pequeno, dependente da geração de renda vinculada à pequena agricultura e indústria, com limites na escolha de

empregos urbanos que permitem estabilidade, e em que uma carreira pública de professor municipal ou estadual, com todos os problemas, se coloca como uma alternativa – ainda mais distante para os sujeitos da zona rural.

Questão 09. A(s) etapa(s) de sua escolaridade foram vinculadas à Educação do Campo? Especifique.			
	1. Não	2. Sim.	Total por Escola
EELC	35,71%	7,14%	42,85%
EE1J	50,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	85,71%	14,28%	99,99%

A questão acima nos mostra a pouca vinculação das professoras de Tumiritinga, tanto do assentamento quanto da rua, à formação docente em Educação do Campo, sendo as duas ocorrências decorrentes do *Pedagogia da Terra*. Uma professora que também se formou no *Pedagogia da Terra* e atua na Educação Infantil na *escola do assentamento* não está incluída na amostra, que alteraria a proporção entre escolaridade vinculada à Educação do Campo de 2/14 (14,28%) para 3/15 (20% ou um para cada cinco). A vivência de um processo formativo específico ao contexto do campo, da Educação do Campo como política pública voltada para as escolas de assentamentos, mas também do meio rural, com atendimento às populações do campo, se mantém como um desafio (CALDART, 2008).

A *Professora* aponta a ausência de tradição, de pertença com a profissão docente na relação com o contexto familiar de trabalhadores rurais:

Entrevistador: (...) cê teve antes, antes de ter esse contato de começar aqui de dá aula, cê já tinha pensado de ser professora? Até antes disso, cê tem parente professor? Parente próximo, que seguiu carreira de professor?

Professora: Não.

Entrevistador: Já tinha [...]

Professora: Nenhum não, na minha família. Nem do lado de mãe, nem do lado de pai, não.

Entrevistador: Cê quando era criança, cê pensava em ser professora?

Professora: Não. Eu pensava assim, eu já pensava ni, ni tirando, as possibilidades, né? Se eu fosse filho de pai que pudesse eu fazia medicina. Só pensava assim. Mas de, no contexto de saber que não tinha condições de passar da quarta série, entendeu? Morava na roça, pra, pra fazer quinta série já tinha que ficar na cidade, na casa dos outros. E mãe mais pai sempre foi apegado de não deixar a gente sair de casa, né? Então assim, eu só pensava se eu fosse filho de pai que pudesse eu fazia medicina. Mas professor nunca, nunca, assim, quando eu era criança vinha na minha mente de ser não.

A relação com o MST, a condição que emerge de um assentamento, produz uma abertura de perspectiva que não se colocava quando o limite era o

trabalho rural – e a produção do trabalho rural carrega as marcas de uma concepção de processo de trabalho no qual os processos formativos não são determinantes, seja da produção em si (processo de trabalho), seja de uma melhor remuneração da produção a se desdobrar no consumo (momento da reprodução do trabalho). A escolarização, de quantidades precárias até a *quarta série* se torna qualidade ausente da *quinta série* pra frente.

No Assentamento Primeiro de Junho, os processos educativos se deram antes mesmo da existência da escola. Como é prática no MST, a luta organizada pela terra se desdobra desde os primeiros momentos na luta pela educação, e a própria militância e assentados assumem essa tarefa. No *Primeiro de Junho*, logo após a chegada das famílias já se estabelecem processos educativos, de alfabetização, como aponta a *Professora* quando perguntada de quando inicia sua docência:

Entrevistador: Essas aulas começaram o que?

Professora: Logo que as famílias chegou em noventa e três. Já, assim, com trabalho voluntário aqui mesmo. Tanto pra adulto quanto pra criança.

Até o período de criação da escola, meados da década de 2000, do lugar instituído do trabalho docente, a atividade educativa se realiza sem os traços da institucionalidade. Tanto a subjetividade da atividade educativa não se realiza como função específica (limitada e eficiente), quanto a objetividade não se coloca como algo isolado socialmente. Ambas não estão dissociadas formalmente, antes se constituem como momentos diferentes da reprodução social que se constitui como cotidiano no assentamento. A própria espacialidade do processo educativo não se realiza como pressuposto determinado por formas externas de realização, de produção desse espaço, como é o caso da escola pública que já se apresenta como um conjunto pronto, definitivo nos seus fundamentos; para os sujeitos que produzem o processo educativo mediante a instituição escolar *é somente requestrar e usar, como diz Gilberto Gil*. Não há dúvidas que a produtividade de algo que se objetiva exclusivamente de uma forma, que concentra seu devir numa única determinação, é maior que a produtividade de algo que se desdobra em várias direções e assume mais de uma forma, em que a lógica da distribuição é mais forte do que a da localização.

Professora: Aí depois que eu vim pro assentamento foi que, foi me instigando né? Eu comecei com jovens e adultos. Aí participava dos primeiro momento. Fui voluntário e planejava entre a gente mesmo

aqui. Era bastante gente. Era umas nove pessoas. Depois começou a ter o PRONERA. Aí o PRONERA tinha as capacitação. E os debate era muito bacana, sabe? O, o, dentro do PRONERA tinha discussão que tinha de alfabetizar, dos temas gerador. Pra que alfabetizar. Muito assim mostrando o Método Paulo Freire. Eu fui apaixonando, né? Fui gostando. Gosto muito até hoje, assim, de, de trabalhar com alfabetização. Aí depois eu fiz uma experiência aqui com criança. Foi trabalho voluntário também. Trabalhei com a educação infantil.

Contudo, a produtividade de que se trata aqui já aponta a contradição entre um desenvolvimento restrito *a um lado*, que concentra e acumula suas energias mediante um pressuposto (não somente porque necessário social e institucionalmente), e um desenvolvimento que se objetiva rumo *a vários lados*, cuja *força expansiva*⁵⁰ não produz montantes de somente um produto, mas quantidades permeadas de outras qualidades.

Entrevistador: E quando começa a aparecer a perspectiva da escola? De trabalhar na escola? Antes de terminar o *Pedagogia da Terra* você já dava aula né?

Professora: Eu dava, é, trabalhava com alfabetização de jovens e adultos.

Entrevistador: Antes de entrar no *Pedagogia da Terra*?

Professora: Antes de entrar. E trabalhava na escola no serviços gerais.

Entrevistador: Então tem que perguntar até antes do *Pedagogia da Terra* então. Quando você começa trabalhar com a escola, trabalhar na escola, que que você começa ver de mudança de trabalho? Que que você sente que mudou no seu trabalho, do trabalho que era da roça, do campo, com esse trabalho da escola agora?

Professora: Olha, no período que foi que eu trabalhei com alfabetização era assim, era mais tranquilo. Parece que o público ali que eu tava trabalhando que era pessoas, assim, aqui do assentamento mesmo, e adultos, eles tinha todo um vínculo de, de trabalho, no campo. E que eu tinha conhecia, entendia, trabalhava. Então, assim, as aulas tinham outro perfil na verdade. É um outro perfil. Diferente de trabalhar com criança e, e hoje também com, com, igual eu tô trabalhando com aulas de ciências, mas já vem pessoas da cidade pra cá. Daqui do assentamento tá sendo até minoria, né? Nas primeiras turmas que teve, teve mais gente daqui. Mas ultimamente tá tendo mais gente da cidade. Então é, é, nesse período que eu trabalhei com alfabetização tinha mais, como é que é, mais relação. Questão assim, do trabalho com a sala de aula.

Essa fala aponta questões que serão retomadas no tópico do consumo do trabalho docente, mas é importante compreender que uma das diferenças específicas da subjetividade do trabalho docente *do* assentamento está na experiência da participação em um processo educativo não somente como uma

⁵⁰ “A multiplicidade de interpretações a que a Comuna este sujeita e a multiplicidade de interesses que a explicaram em seu favor mostram que ela era uma forma política inteiramente expansiva, ao passo que todas as formas anteriores de governo têm sido marcadamente repressivas. Era esse o seu verdadeiro segredo: ela era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta da classe produtora contra a apropriadora, a forma política, finalmente descoberta, com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho.” (MARX, 1871/1983: 68-69).

força de trabalho no sentido restritivo, mas no sentido ampliado de realização de uma atividade educativa. Aqui a distinção se estabelece entre uma *atividade*, que possui um caráter mais expansivo, e uma *força ou capacidade de trabalho*, que por seu turno, tem um caráter mais regressivo. Isto é, a mediação que se estabelece no primeiro momento do processo educativo *do* assentamento consegue se distribuir para além do pedagogicamente restrito: o *vínculo de trabalho no campo*. O vínculo com o trabalho no campo, mas também com um conjunto maior de atividades que compõem a territorialidade, pois quem se objetiva no processo educativo (ensino) e que subjetiva o processo educativo (aprendizagem), produz uma relação de entendimento – o fato de existirem diferenças entre quem ensina e quem aprende não interdita essa compreensão mútua, pelo contrário, é essencial ao processo educativo tomado não como espontaneidade, mas como intencionalidade. O conhecimento coletivo, entre educadora e educandos, da condição de trabalhadores *do* assentamento permite um reconhecimento também coletivo do processo educativo. A objetivação do ato de ensinar se dá entre sujeitos que se realizam em condições e contradições próximas, senão as mesmas da territorialidade como determinabilidade da forma de objetivação.

Quanto à própria espacialidade em que ocorre o ensino:

Entrevistador: Aí já era escola? A escola já tava feita aqui?

Professora: Não. Quando começou não. Era num lugar improvisado mesmo, né. Tinha um galpão, tinha uma casinha ali também. E, e o pessoal quando tava no Limeira também era ni barraca improvisada. Porque essa escola foi inaugurada em dois mil e quatro. Dentro da sede.

Quando a Escola Estadual Primeiro de Junho inicia suas atividades, recebe professoras da zona urbana. A *Professora* vivenciou a condição de trabalhadora da educação, ou trabalhadora da escola, antes mesmo do trabalho docente, na função de Serviços Gerais. Ainda no curso de magistério do movimento no Sul. Mas a presença na escola já trazia questões:

Entrevistador: O que que era de serviços gerais?

Professora: Era cozinhar, limpar.

Entrevistador: No geral mesmo, né?

Professora: Mas assim, pelo fato de tá fazendo um curso do movimento e escola do, do assentamento, eu sempre participei da, das atividades da escola, sabe? Além de, de cozinha. Participava das reunião. Dava opinião. Organizar, né? Igual, aniversário do assentamento, essas datas pra nós são importante. Eu sempre contribuí com os professor que tava atuando diretamente em sala de aula. Então, assim, sempre eu fiquei meio naquela de observar. E, e até achar que era possível ir pra sala de aula.

A relação inicial das professoras da rua com a escola é determinada pela ausência de vínculos com a comunidade. A compreensão que se estabelece envolve a contraposição entre uma trabalhadora assentada e um grupo de trabalhadoras de fora. Sobretudo, de uma professora que já vivenciava essa condição mediada pela conflitualidade da luta pela terra e, como consequência, da relação de coletividade fundamental.

Entrevistador: Como que era a relação, mais coletiva?

Professora: Tinha. Então, os outros professor que vinha de fora, quando nós tava no momento de, de mais organização, né, momento de acampamento, depois pré-assentamento. Então assim, a organização do assentamento é muita. Então fazia com que eles ficasse meio assim, e, e, e a comunidade tinha, tinha mais unidade pra poder questionar, pra cobrar, pra, pra falar que os professor tinha que trabalhar era dentro da nossa proposta. Então, assim, eles de uma certa forma, mesmo que eles não tava convicto, mas ele sentia meio, meio obrigado, a, a tá participando. Tá fazendo um esforço ali dum trabalho mais coletivo.

A produção do trabalho docente *do* assentamento, *da* escola, tem sua gênese no trabalho docente produzido fora e que se realiza *no* assentamento, *na* escola. Mas, o processo organizativo do assentamento produziu rebatimentos no processo organizativo do trabalho das professoras da rua. Ocorre o encontro entre uma condição docente externa à sociabilidade específica do assentamento e um equipamento escolar que vai se tornando parte do lugar em que está o assentamento. A escola, que no primeiro momento, somente se localiza no assentamento, mantendo uma relação de abstração das demandas específicas do assentamento, desloca-se das demandas genéricas da educação (por exemplo, das aulas na zona urbana) em direção às demandas adjetivadas e particulares do campo. Mesmo sem presença de professoras do assentamento, na escola se produz um deslocamento em direção à determinabilidade do trabalho pelas condições externas ao próprio trabalho, à própria docente. A primeira marca da territorialidade do assentamento no trabalho docente é deste contexto.

A proximidade entre a gênese do trabalho docente do assentamento, do casal de professores do assentamento, e a gênese do trabalhador coletivo do assentamento, com seu máximo na cooperativa, coloca em questão a identidade interna nos processos formativos do MST. Tanto o trabalho quanto a educação são postos numa posição de centralidade na reprodução social mediada pelo movimento. O processo de ativação de um de outro andam

juntos, ou pelo menos, sem se distanciar tanto como na reprodução social em geral.

Se, o trabalho docente em geral, genérico, é produzido como determinação da sociedade de classes, como forma de realização dos indivíduos mediante o trabalho enquanto abstração, também não deixa de ter outras determinações. Também carrega os traços de outros sentidos que não se limitam a uma capacidade de realizar processos, a uma força que reside no sujeito e que ele consegue levar de um lugar de trabalho para outro de maneira quase independente. Isto é, além da causalidade fundamental – possuir uma força de trabalho que pode ser deslocada para o local da produção a fim de ser consumida num dado processo de trabalho –, outras causas compõem esse fundamento. Por exemplo, uma idéia comum é a de que na gênese do professor está uma vocação, uma força que transcende a racionalidade do trabalho, do emprego, em direção à realização de propósitos maiores – estes ainda mais transcendentais. A produção do sentido do trabalho docente, de suas possibilidades de desenvolvimento posteriores, tem mediação com a sociedade e suas impressões do que seja a educação, mas reside na individualidade. Esta produção, social e histórica, é mais individual que coletiva.

Mas, contraponto desta causa individual-transcendente, pode-se levar para o outro extremo, de uma causa posta como uma tarefa coletiva, se sujeitos coletivos, que procura a realização de propósitos vinculados à existência imediata do grupo. Tanto a reprodução do grupo como resistência, quanto como se colocar a possibilidade de se reproduzir desenvolvendo seus fundamentos, ampliando suas capacidades, isto é, como uma forma de reprodução ampliada. Neste caso, a idealização do processo educativo que o sujeito realiza quando escolhe os percursos que o levarão à condição docente tem um sentido que não se compreende somente pela sua própria razão, pelo seu entendimento isolado do contexto associativo em que se efetiva. A produção do sentido do trabalho docente, de seus possíveis, é coletiva. E carrega sobre si um peso dessa determinidade maior que si: de um lado é um fardo, um peso feito à várias mãos com sentidos também vários a que se destina uma perspectiva que o próprio sujeito não esgota; olhando do outro, neste fardo se carregam mediações coletivas necessárias ao alcance da perspectiva, não só pelo que carrega, mas pelos outros que acompanham a caminhada. O projeto que se produz de trabalho docente nesse sentido carrega

essa contradição: num pólo uma compreensão maior que o indivíduo, uma compreensão coletiva, um projeto; no outro, as condições para que não somente o próprio indivíduo ponha em prática tal compreensão, uma condição coletiva, um processo; na tensão que se estabelece entre os pólos e lhe dão desenvolvimento, está uma dialética que coloca em movimento o indivíduo na realização do projeto necessariamente pelo processo da coletividade.

A *Professora* nos ajuda a entender essa tensão quando aponta que a dimensão de projeto vinculada à prática educativa se coloca no seu horizonte individual na mesma medida em que se estabelecem potencialidades educativas no assentamento e no movimento, no horizonte coletivo. Isto é, para existir um processo formativo da condição de professora, houve uma demanda da coletividade na qual o indivíduo se realiza com não-professora, mas que ao mesmo tempo lhe é posta uma abertura para a realização como professora. Um parêntese: o movimento e o assentamento possuem uma dimensão pedagógica nesse sentido, de produzir a demanda de uma ação, de uma socialização, que não se dá somente na espontaneidade, no cotidiano, mas com intencionalidades que vem a se materializar num nível de reflexão e concepção de reprodução social, numa concepção de mundo que não *cai do céu*, que tem que ser produzida de uma maneira que não é contingente. Contudo, o projeto que se estabelece coletivamente de educação, que envolve o processo coletivo de formação, produz uma diferenciação do indivíduo na própria coletividade. À materialização do projeto devém uma situação de intervenção do indivíduo – por mais que esse indivíduo seja um sujeito coletivo.

Professora: Antes de dois mil e seis que eu fui pra sala de aula. Acho que foi por volta de dois mil, dois mil e um, por aí que eu trabalhei. Nem lembro a data expedida. Eu trabalhei com educação. E comecei ir pra ciranda também do movimento. No, no momento que o movimento sem terra definiu que era importante ter a ciranda, eu fui uma. Fui contribuir. Aí eu fui assim, começando. Pega gosto sabe? Aí depois no magistério cabe de gostar mesmo. E, e aquele ditado que através da educação a gente seguiu o [...], sabe? Sabe essas coisa, né?

Entrevistador: Por causa do magistério?

Professora: É, essas coisa que já passou pelas licenciatura e, sabe, que no momento que a gente tá formando, é, é, parece que a gente vai conseguir mesmo intervir. Fazer diferença. E poder contribuir. Então assim, eu acreditava e depois continuo acreditando [risos].

Entrevistador: Pois é, né.

Professora: Mas, eu ainda continuo acreditando. Mas parece que nos momento de formação, que até porque assim, em um momento que a gente tá ali formando, o grupo todo que tá junto, parece que tá compartilhando das, né, da mesma, como é que eu vou dizer? Dos mesmo ideais. Então parece que a gente sente, assim, que vai fazer diferença. Aí que que acontece? Depois cada um vai pro seu canto,

né? Tem que começar se ajeitar sozinho, aonde tá, a partir da realidade. E aí que a gente começa a sentir na pele que não é [...]

Entrevistador: Tem desafios que [...]

Professora: Tem desafios de mais e que a gente sente até impotente diante de muitos.

A fala da *Professora*, por mais que pareça, não é de um pessimismo. Veja que a produção da demanda pela formação se deu na coletividade e o processo formativo também, com vários sujeitos em situações semelhantes no *Pedagogia da Terra* -- de territorialidades que carregam a mesma particularidade. Quando o sujeito sai do assentamento para o estudo, sai como um assentado, um militante, mas numa condição genérica. É sujeito de uma objetivação qualquer se comparado à coletividade, por mais que tenha alguma experiência com o que vai vivenciar – no caso da *Professora*, já há alguma experiência com a docência informal, com o processo da educação popular. Quando volta, volta um assentado e militante posto como condição específica, que se diferencia pela cristalização, pela concreção de uma prática específica na sua atuação: a docência como uma tarefa além das outras. A questão educativa se coloca de maneira dupla: tanto o trabalho específico da educação, da resposta imediata às situações de ensino e aprendizagem materializadas na escola ou dispersas no cotidiano, que já é uma tarefa e tanto; quanto o trabalho político de (re)produzir, de (re)colocar em novos termos o nível da reflexão sobre a necessidade da educação, isto é, de pautar a relação com a educação não somente nos termos iniciais, de quando saiu do assentamento para fazer a formação docente. Naquele momento, havia uma demanda de trabalho docente que se satisfazia com a presença das professoras da rua. No máximo, tensiona a prática destas professoras em direção às demandas do assentamento. Agora, após a formação, se abre a necessidade de ir além da reposição do trabalho docente no mesmo patamar: tem que *fazer diferente*, mas um diferente que tem que ser descoberto *a partir da realidade em que cada um (licenciado) está no seu canto, na sua territorialidade singular*.

A produção docente específica, determinada (formação docente, *Pedagogia da Terra*), que se realizou como universalidade (formação de professor) e como particularidade (formação de professor mediante uma concepção de Educação do Campo), tem novamente que se realizar como singularidade: quais os fundamentos da condição docente no Assentamento Primeiro de Junho? A produção do trabalho docente tem uma primeira duração:

formação docente, que tanto é uma formação de professores na sua generalidade, tanto é uma formação de professores para atuação na escola básica de assentamentos e escolas do campo. Mas, abre-se a partir desse momento, uma segunda duração do processo produtivo: a formação da professora que atuará na *escola do Assentamento Primeiro de Junho*, com suas singularidades que lhe fazem ser único no espaço e no tempo. A situação do assentamento é o ponto de partida da produção (demanda de professores assentados, militantes), mas é também o final desse primeiro circuito. A partir da singularidade se realizar como início e fim do momento inicial, a produção do trabalho docente deixa de ser a criação/gênese/formação de condições para a efetivação da docência, para se tornar a recriação/desenvolvimento/trans-formação das condições da docência se materializar no processo educativo na forma escolar.

No sentido da síntese que Marx utiliza n'A *chamada Acumulação Primitiva*, no livro I d'*O Capital*, para que as condições pelas quais o processo educativo escolarizado deixará de ser um projeto para se tornar processo efetivado se realizem, "tem de haver antes uma transformação que só pode ocorrer em determinadas circunstâncias" (MARX, 1867/1987: 829). Estas condições vivem duas transformações: a primeira no sentido estreito de produção, como movimento inicial; a segunda, no sentido de produção como processo contínuo que dá o sentido de reprodução.

Capítulo 04 A Dialética Produção-Consumo das Professoras *no e do Assentamento Primeiro de Junho*

Nos capítulos anteriores, foram expostos alguns fundamentos da formação social e espacial brasileira, se desdobrando no processo de escolarização, que permanecem ativos na reprodução social atual quando observamos as professoras aqui destacadas.

Para tanto, utilizaremos os apontamentos marxianos sobre a análise crítica da economia política exposta na *Introdução à Crítica da Economia Política* de 1857 (MARX, 1857-8/2011), no primeiro e segundo capítulos do manuscrito (*A produção em geral e A relação entre produção, distribuição, troca e consumo*). Partimos do entendimento de que o trabalho docente, a questão central dessa pesquisa, pode ser compreendido como um processo. Mas, notadamente, um processo que se estabelece entre um sujeito e uma objetividade mediante relações associadas aos meios necessários à realização de um dado trabalho. A distribuição e a circulação desse trabalho específico mantêm relação com seu processo de produção, mas também com as determinações que emergem no processo de consumo desse trabalho. Seja o consumo do trabalhador, para sua reprodução; seja o consumo produtivo, trabalho consumido para realizar um processo produtivo. Em ambos, o consumo emerge como momento do qual se desdobram novos processos de produção, nesse sentido, como abertura do processo de reprodução de relações de produção.

Na pista de Marx dos *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844 (MARX, 1844/2006), o processo do trabalho pode ser compreendido mediante a relação que se estabelece entre o sujeito do trabalho e o processo, o produto, os indivíduos envolvidos no processo e o gênero do qual o indivíduo faz parte. Aqui tomaremos somente a dimensão do *processo de trabalho* como categoria de análise. Eventualmente alguns apontamentos serão feitos com relação ao *produto do trabalho* e a relação do *sujeito com os indivíduos* e seu *gênero*. Ainda nos recortes, do processo de trabalho distinguiremos os traços que apontam para a condição de poder⁵¹ ou força de trabalho que determinam a objetivação/estranhamento do sujeito do trabalho, do trabalhador.

⁵¹ Conforme nota de Reginaldo Sant'Anna no primeiro livro das *Teorias da Mais-Valia*, "Na terminologia marxiana tem o mesmo sentido as expressões "força de trabalho" (Arbeitskraft) e

O ser humano é, no sentido mais literal, um [animal político/ser social], não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo *juntos* e falando uns com os outros. (MARX, 1857-8/2011: 40; grifo do próprio autor).

O processo de isolamento do trabalho docente em geral, mediante a divisão social do trabalho, é algo que tomamos como pressuposto – como um fato. Apontamos alguns aspectos desse processo recortados: a luta pela terra constitui o primeiro movimento autônomo dos sujeitos em questão se isolarem socialmente – sobretudo, no alcance da objetividade enquanto exterioridade: um território. Mas essa objetividade, na forma de produto (assentamento), não cessa de se realizar como processo (territorialidade) apropriado subjetivamente (camponês). É a gênese da territorialidade camponesa. O segundo movimento autônomo desses sujeitos na produção de sua *individualidade social* foi a gênese do trabalho docente – tomada no sentido da criação das condições subjetivas para que assentados se realizem na forma objetivada das professoras. Produção inicial do trabalho docente, no terceiro capítulo, dialogou com o sentido usual de *formação docente*. Algum aspecto da gênese da escola também compareceu – a produção das condições objetivas do trabalho docente. Constitui-se então a gênese do trabalho docente na territorialidade camponesa. O terceiro movimento é a identificação de aspectos da produção do trabalho docente.

Marx nos explica que a compreensão do processo de produção em geral tem que partir dos “Indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada.” (MARX, 1857-8/2011: 39). Quais as determinações sociais do processo de produção em que os indivíduos se objetivam no trabalho docente? Quais as determinações sociais da produção do trabalho docente? Essas relações não podem ser encontradas tomando como ponto de partida o próprio processo de trabalho docente. Como vimos nos capítulos anteriores, um conjunto amplo de processos produtivos constituíram o que *aparentemente* seria o nosso ponto de

“poder de trabalho” (Arbeitsvermögen).” (MARX, 1905-10/1980: 17). No plano inicial da dissertação, apontávamos algumas questões sobre os rebatimentos do trabalho im-produtivo: professor e camponês. Na referência, Marx des envolve o trabalhador produtivo nos liames da produção e realização de mais-valor (*Mehrv*ert).

partida: as condições sociais do trabalho docente singularizadas na *escola do assentamento*.

Mas a produção, o processo produtivo, não se resume ao processo de trabalho. A produção do trabalho docente não se resume ao processo do trabalho docente. Em uma crítica que não é nosso foco aqui, Hans Jurgen Krahl nos explica que

Desde que equipara el concepto marxista de producción al concepto de trabajo, Habermas puede atribuir a Marx un concepto estrecho de praxis, un concepto tal que no implicaría las relaciones recíprocas de los hombres, sino solamente el intercambio orgánico entre home y naturaleza, vale decir el trabajo. Tanto en el nivel de las categorías como en el nivel material, Marx entiende por “producción” el trabajo y la división del trabajo. (KRAHL, 1974: 13)

Nesse sentido, o processo de produção do trabalho docente é composto do próprio processo de trabalho docente, mas sem se tornar independente da divisão do trabalho. Entre divisão do trabalho e processo de trabalho se estabelece uma interdeterminação dialética. Nesses termos, entre o processo de trabalho das professoras e a divisão social do trabalho que resulta nas professoras, se estabelece uma dialética – mas uma dialética que tem que ser compreendida como uma totalidade entre condições subjetivas e objetivas de realização da produção. Não temos condições aqui de ir além do que Marx denuncia como *distintas rubricas que os economistas* colocam ao lado do processo de produção no movimento do pensamento (MARX, 1857-8/2011: 44). O último capítulo é uma tentativa de crítica dessa cisão. Tomaremos essa dialética *quebrada* no aspecto do silogismo apontado pelo próprio Marx

A produção cria os objetos correspondentes às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já partido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviço da necessidade singular e a satisfaz no desfrute. A produção aparece assim como o ponto de partida; o consumo, como o ponto final; a distribuição e a troca, como o meio-termo, o qual, por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos. Na produção, a pessoa se objetiva, no consumo, a coisa se subjetiva; na distribuição, a sociedade assume a mediação entre produção e consumo sob a forma de determinações dominantes; na troca, produção e consumo são mediados pela determinabilidade contingente ao indivíduo. (MARX, 1857-8/2011: 44)

Inicialmente, somente será feita uma troca de lugar entre os termos do silogismo: a distribuição será posta antes da produção, mas, ao final, será discutido o consumo – mantendo a circulação nas suas adjacências. Repetindo

a cisão entre objetividade (Capítulo 02) e subjetividade (Capítulo 03), iniciaremos pela distribuição das condições objetivas do processo de produção do trabalho docente para então discutir a distribuição subjetiva do mesmo. Ao final será apontada uma relação que caracteriza a objetivação do trabalho docente.

4.1 Distribuição das Condições Objetivas do Trabalho

Por condições objetivas do processo de trabalho docente entendemos, de maneira limitada, a instituição escolar. A escola é a objetividade em que se efetiva um conjunto de momentos decisivos do trabalho docente – sobretudo, no nosso recorte, das professoras. Manteremos a comparação entre a *escola da rua* e a *escola do assentamento*, não com a finalidade de compreender a *escola da rua*, mas para compreender a *escola do assentamento* como determinação negativa. Aqui dialogamos com as pesquisas da Educação do Campo que, como apontado no capítulo anterior, colocam em evidência as profundas desigualdades materiais das *escolas do campo*.

O aspecto no qual aqui tomamos a *escola* é de uma objetividade produzida socialmente, nesse sentido, a *escola* é o resultado de um conjunto de processos produtivos. Uma parte pode ser compreendida nos termos da produção de mercadorias: a infra-estrutura (edificação, pátio, quadras etc). Mas também como reunião de trabalhos divididos socialmente: do arquiteto que a planeja ao pedreiro que a *levanta*. Dos trabalhos de construção aos de manutenção. Não aprofundaremos essa dimensão da divisão social do trabalho objetivada na escola. Mas, de maneira breve, a escola reúne, nesse sentido, um conjunto de relações de produção de mercadorias que se efetivam no cotidiano da reprodução escolar. As paredes se gastam, bem como os materiais didáticos, etc. O consumo das condições objetivas do trabalho, a escola, é a condição inicial para que o consumo das condições subjetivas do processo de trabalho das professoras. E esse processo deve ser considerado na relação do trabalho em si das professoras. Sem a escola, o trabalho docente perde uma condição fundamental de sua realização. Não custa lembrar que sem a escola, até pode haver processo educativo se objetivando como atividades diversas, mesmo como uma práxis educativa, que deduzimos dessa fala:

Entrevistador: Aí já era escola? A escola já tava feita aqui?

Professora: Não. Quando começou não. Era num lugar improvisado mesmo, né. Tinha um galpão, tinha uma casinha ali também. E, e o pessoal quando tava no Limeira também era ni barraca improvisada. [...]

Mas, na sociedade, a objetivação pedagógica que abre mão da mediação pela forma escolar, pode se tornar fragmentária e, sobretudo, incapaz de disputar uma concepção de processo educativo com conjuntos maiores da própria sociedade.

A crítica da Educação do Campo à Educação Rural tem um momento importante ao discutir a distribuição das materialidades que constituem as escolas. Normalmente, ou melhor, geralmente, ao limitarmos as condições objetivas do trabalho docente à questão das materialidades, um traço distintivo das *professoras do campo* é a precariedade. Uma solução seria uma melhor distribuição destas condições externas às professoras. Bastaria que a *escola do campo* recebesse as mesmas condições materiais da *escola da cidade*. Aprofundar esse argumento seria dizer que, se os recursos forem distribuídos de uma maneira que leve em conta as demandas territoriais (sobretudo na perspectiva do campo, do espaço agrário), e na circulação não houver distorções e se garantir a eficiência dos meios materiais chegarem na escola, a problemática das *escolas do campo* se resolve. Por sua vez, cessa a necessidade mais ampla das questões da Educação do Campo. Isto é, mediante uma identidade entre a produção e o consumo do processo escolar, tomando a distribuição de suas condições objetivas sem contradições, a educação se desenvolveria na plenitude ilimitada de seu substantivo, se tornando desnecessária a adjetivação mediada pela territorialidade.

Como se tudo desse certo mediante tal identidade produção-consumo sem contradições que emergem no desdobramento da relação política da distribuição:

- pelo lado do Estado, como o sujeito da produção por excelência da escolarização: simplesmente, num momento ótimo, a ser alcançado em breve (no hábito discursivo: logo após as *próximas eleições...*), a escolarização chega como materialização do compromisso crescente da *educação para todos*, na medida em que se aperfeiçoam os mecanismos próprios da reprodução do

equipamento escolar e dos seus insumos mediante o planejamento e a gestão dos sistemas escolares;

- pelo lado da população, como o sujeito do consumo da escolarização: um direito que se realiza, mediado eventualmente por uma luta aqui e ali pelo aumento quantitativo do que já existe na adequação com a expansão da demanda potencial e conversão desta em efetiva no processo escolarizado;

Na ausência de questões do âmbito da distribuição, a questão escolar se limitaria aos cuidados advindos na circulação desse produto, garantindo a eficiência. Esse discurso, se por um lado, vem sendo produzido sobre o processo escolar em geral, por outro, não se materializa já há algum tempo – ou melhor, se materializa desigualmente no território. Uma das causas, no nosso entendimento, a central, reside no processo de produção da escolarização mediado pela distribuição desigual da riqueza socialmente produzida (por exemplo, a escola pública), e não somente pelas eventuais dificuldades na circulação do *mais do mesmo*. Mas não temos condições de alargar a questão para a escolarização da sociedade na sua totalidade, então vejamos o recorte.

Na linha do exposto na produção do trabalhador da docência, as formas sociais que assume a sua distribuição entre os equipamentos escolares será entendida como uma necessidade de coerência entre a produção desigual, mas também como uma possibilidade disruptiva desse ordenamento. Como uma leitura do processo que faz com que *as professoras estejam lá e não aqui* (que produz a localização delas em uma escola e não em outra), mas ao mesmo tempo, carrega em si a possibilidade de colocar em destaque ou evidência como a determinação do específico do professor se estabelece como relação de coerência com a determinação mais abrangente da desigualdade social, que por seu turno se origina e estrutura no processo produtivo em geral.

Um dos fundamentos da questão agrária brasileira que apontamos em capítulo anterior, a metamorfose do poder que se localizava na estrutura político-econômica do latifúndio nas formas modernas e sofisticadas da articulação industrial e financeira na reprodução dos setores capitalistas do campo brasileiro, serve bem como pano de fundo da transição da forma escolar rural. A escola que se localizava no interior do latifúndio, amplamente registrada como *escolinha da professorinha* (ARROYO, 1999b), dependente da

lógica centrada na figura do fazendeiro ou coronel, também se metamorfoseia, por meio da modernização, na escola pública estatal, como bem descrito por LEROY (1986): a descentralização reproduz as estruturas de poder locais mediada pela emergência da tecnocracia instalada no interior da máquina estatal. Como a escolarização da classe trabalhadora rural não se constitui como um campo de reprodução capitalista, isto é, a oferta de matrículas para as populações do campo não gera a demanda solvável de uma mercadoria como nos centros urbanos em que estão localizadas as classes altas e médias; mas ao mesmo tempo, como a escolarização da população se constitui como um dos fundamentos da ordem democrática e a classe trabalhadora compreende o acesso à escola como algo importante para a reprodução possivelmente ampliada dos rendimentos familiares mediante a ascensão social; mas também como um direito conquistado pela luta de classes, a tarefa da escolarização das frações rurais da classe trabalhadora está nas mãos do Estado. Com experiências da própria classe trabalhadora que não se tornam expansivas socialmente, mas não se tornam menos importantes por isso, o comando dessa tarefa também reside nas mãos do Estado. O debate da democratização da gestão escolar, como, por exemplo, as políticas de proximidade com a família e a comunidade, serão problematizadas à frente – mais já adiantamos a hipótese de que esse processo não se realiza com a plenitude que os discursos dirigentes lhe impostam.

Contudo, o Assentamento Primeiro de Junho se constitui como resultado da luta das condições subjetivas do trabalho pelas condições objetivas do trabalho; luta pela terra, pela Reforma Agrária. Essa desigualdade cessa com a escola do assentamento? Quais as formas que ela assume enquanto conjunto de pressupostos estatistas e da sociedade de classes?

Como apontado no capítulo anterior, a distribuição desigual do equipamento escolar no território é uma marca da escolarização estatal no campo. Daqui decorre uma contradição específica dessa distribuição: a desigualdade na realização do trabalho docente. Mas também se coloca que os professores, sem ter a escola, não se distribuem no território, na sua totalidade. A circularidade então é de que existem poucas escolas por que existem poucos professores, porque o processo de distribuição do equipamento escolar é desigual. A abordagem usual remete a explicação da dinâmica dessa desigualdade tendo em consideração a distribuição de matrículas por

populações distribuídas ou classificadas por estoques em termos municipais. Mas, no recorte da relação campo e cidade, uma outra classificação é importante: a desigualdade intramunicipal – a parte urbana do município, a parte rural ou agrícola do mesmo. Mesmo tomando um município pequeno (*mais pra campo que cidade*), verificam-se as contradições na distribuição dos alunos também. Não temos os dados de escolarização da secretaria municipal de Tumiritinga para discutir a hipótese da reprodução desigual na dependência administrativa. O transporte escolar, o objeto que torna visível esse processo, será abordado logo à frente, na seção da circulação.

No caso das materialidades em que se realiza a condição docente, ao contrário do que várias pesquisas apontam, a escola do campo mantém poucas diferenças com a escola da cidade; a EE1J⁵² tem simetria com a EELC. A causa que consideramos fundamental é o pertencimento à mesma rede de ensino, isto é, ambas possuem, proporcionalmente ao número de matrículas, um repasse de verba aproximado. Mas não solicitamos acesso aos orçamentos das escolas, mesmo por que não é o foco dessa pesquisa. Apontaremos de maneira sucinta a comparação entre a *escola do assentamento* e a *escola da rua*, para fins de visualização dos traços gerais das condições de trabalho docente:

Questão 49. Em geral, a ventilação da sua sala de aula é					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	Total por Escola
EELC	0,00%	14,29%	14,29%	14,29%	42,87%
EE1J	7,14%	35,71%	14,29%	0,00%	57,14%
TOTAL	7,14%	50,00%	28,58%	14,29%	100,01%

Quanto à ventilação da sala de aula, as professoras consideram que a *escola do assentamento* (EE1J) está em situação melhor do que a *escola da rua* (EELC). Mas, 78,58% das professoras considera que a situação está entre boa e regular. Na TDEB (GESTRADO, 2011)⁵³, para a mesma pergunta temos um resultado próximo (Excelente: 9,9%, Bom: 37%, Regular: 29%, Ruim: 24,1%).

⁵² A *escola do assentamento* será chamada, também, de EE1J, bem como a *escola da rua*, será chamada de EELC ou somente *Luís de Camões*.

⁵³ A abreviatura TDEB se refere à pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”, coordenado pelo GESTRADO. Os dados (GESTRADO, 2011) foram gentilmente cedidos para uso nesta pesquisa, e aqui renovamos o agradecimento na pessoa do Alexandre Duarte e do Barba (Carlos Alexandre), que elaboraram os dados que solicitamos.

Questão 50. Em geral a iluminação da sua sala de aula é			
	2. Bom	3. Regular	Total por Escola
EELC	42,86%	0,00%	42,86%
EE1J	42,86%	14,29%	57,15%
TOTAL	85,72%	14,29%	100,01%

Quanto à iluminação da sala de aula, ocorre uma equivalência entre as escolas, com uma leve diferença pejorativa na *escola do assentamento*. Durante os dias de campo não presenciamos situações de interrupção do fornecimento de energia elétrica no Assentamento Primeiro de Junho, contudo, não questionamos o provimento desse serviço público. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta temos um resultado próximo (Excelente: 9,6%; Bom: 49,3%; Regular: 28,5%; Ruim: 12,5%).

Questão 51. Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são				
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	Total das escolas
EELC	7,14%	35,71%	0,00%	42,85%
EE1J	0,00%	50,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	7,14%	85,71%	7,14%	99,99%

Quanto às condições das paredes da sala de aula, ocorre uma equivalência entre as escolas, sendo pequena a margem que indica melhores condições na *escola da rua*. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, temos uma percepção mais pejorativa (Excelente: 9,5%; Bom: 46,6%; Regular: 26%; Ruim: 17,8%).

Questão 52. Em geral, as condições do piso e do teto da sua sala de aula são				
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	Total das escolas
EELC	7,14%	28,57%	7,14%	42,85%
EE1J	0,00%	57,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	7,14%	85,71%	7,14%	99,99%

Quando às condições do piso e do teto da sala de aula, ocorre uma equivalência entre as escolas.

Questão 53. Em geral, as condições do quadro negro ou lousa da sua sala de aula são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	Total por Escola
EELC	0,00%	21,43%	7,14%	14,29%	42,86%
EE1J	7,14%	50,00%	0,00%	0,00%	57,14%
TOTAL	7,14%	71,43%	7,14%	14,29%	100,00%

Quanto às condições do quadro negro ou lousa da sala de aula, percebemos uma condição melhor na escola do assentamento, concentrando todas as respostas entre excelente e bom.

Questão 54. Em geral, as condições da biblioteca são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	Total por Escola
EELC	7,14%	28,57%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	7,14%	0,00%	42,86%	7,14%	57,14%
TOTAL	14,28%	28,57%	50,00%	7,14%	99,99%

Quanto à biblioteca, a escola da rua concentra melhores respostas, contudo, imaginamos que uma possível causa seja pelo maior público de leitores em potencial, isto é, maior número de matrículas em absoluto por estabelecimento de ensino. Contudo, seria necessária uma averiguação sobre a demanda efetiva no uso dos portadores de leitura por parte dos alunos, bem como os outros possíveis usos que uma biblioteca pode ter. Cabe o destaque que em municípios pequenos, a biblioteca escolar adquire uma centralidade no provimento de literatura em geral e temas de interesse nas práticas de leitura, e, eventualmente, pode se converter em um dos espaços internos da escola que lhe convertem em equipamento público de uso mais abrangente do que a finalidade inicial. Na TDEB (GESTRADO, 2011) (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, temos uma convergência na maioria das respostas entre *bom* e *regular*, contudo, mais professoras consideram as bibliotecas *boas* do que *regulares* (Excelente: 8,8%; Bom: 42,7%; Regular: 32,7%; Ruim: 15,7%).

Questão 55. Em geral, as condições do material didático dos alunos são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	5. Não existe	Total por Escola
EELC	14,29%	21,43%	0,00%	7,14%	42,86%
EE1J	7,14%	21,43%	21,43%	7,14%	57,14%
TOTAL	21,43%	42,86%	21,43%	14,28%	100,00%

Quanto ao material didático dos alunos, mais da metade das professoras da escola da rua considera suas condições entre excelente e bom, ao passo que no caso da escola do assentamento, mais da metade das professoras considera que estes estejam entre condições boas e regulares. Cabe registro que em ambas as escolas existiram professoras que consideram que o material didático dos alunos é inexistente.

Questão 56. Em geral, as condições da sala de computadores dos alunos são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	5. Não existe	Total por Escola
EELC	14,29%	28,57%	0,00%	0,00%	42,86%
EE1J	14,29%	0,00%	35,71%	7,14%	57,14%
TOTAL	28,58%	28,57%	35,71%	7,14%	100,00%

Com relação à sala de computadores, mais da metade das professoras da *escola da rua* considera o equipamento bom, ao passo que na *escola do assentamento*, mais da metade das professoras considera que o equipamento está em condições regulares. Cabe o registro que uma professora, na *escola do assentamento*, considera a inexistência da sala de informática. Na TDEB (GESTRADO, 2011), quando perguntadas sobre *as condições da Sala de Informática*, as respostas se concentram de maneira mais próxima com a *escola da rua* (Excelente: 15,1%; Bom: 49,1%; Regular: 23,9%; Ruim: 11,9%).

Questão 57. Em geral, as condições do refeitório ou cantina são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	Total por Escola
EELC	0,00%	42,86%	0,00%	0,00%	42,86%
EE1J	7,14%	42,86%	7,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	7,14%	85,72%	7,14%	0,00%	100,00%

Quanto às condições do refeitório, ou cantina, ocorre equivalência entre as escolas: a grande maioria considera boas essas instalações. Contudo, não perguntamos se o provimento dos alimentos utilizados em ambas as escolas é comprada de produtores da Agricultura Familiar – tanto do Assentamento Primeiro de Junho, quanto de outros pequenos produtores do município.

Questão 58. Em geral, as condições das áreas de recreação são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Bom	4. Ruim	Total por Escola
EELC	28,57%	7,14%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	42,86%	7,14%	0,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	71,43%	14,28%	7,14%	7,14%	99,99%

Quanto às áreas de recreação, a maioria das professoras de ambas as escolas considera que estejam em boas condições. Ao contrário da percepção das professoras desta pesquisa, no caso da TDEB (GESTRADO, 2011), quando perguntadas sobre as condições *dos parquinhos/áreas de recreação*, a resposta de quase dois terços das respondentes se concentra entre *regular* e *ruim* (Excelente: 5,8%; Bom: 29,6%; Regular: 33,1%; Ruim: 31,5%).

Questão 59. Em geral, as condições das quadras de esportes são					
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	Total por Escola
EELC	7,14%	28,57%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	7,14%	42,86%	0,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	14,28%	71,43%	7,14%	7,14%	99,99%

Com relação às quadras de esportes, tampouco se manifestam maiores diferenças entre as escolas da *rua* e do *assentamento*. Se, por um lado, a percepção da maioria das professoras desta pesquisa considera que as quadras de esporte estão em *excelentes* e *boas* condições, por outro, no caso da TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, as respostas se distribuem entre condições *boas*, *regulares* e *ruins* (Excelente: 8,7%; Bom: 32,2%; Regular: 28,3%; Ruim: 30,9%).

Questão 60. Em geral, as condições da sala dos professores são					
	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	5. Não Existe	Total por Escola
EELC	0,00%	28,57%	14,29%	0,00%	42,86%
EE1J	14,29%	7,14%	0,00%	35,71%	57,14%
TOTAL	14,29%	35,71%	14,29%	35,71%	100,00%

Quanto à sala dos professores, na *escola da rua*, as opiniões convergem para uma percepção pejorativa, mas a maior parte das professoras considera que as condições são regulares e a menor parte considera ruins tais condições. No caso da *escola do assentamento* a coisa se complica: a maior parte das professoras considera que não existe uma sala dos professores. A menor parte considera que a sala dos professores está em condições *boas* e *regulares*. Na nossa observação da escola, pudemos perceber que não existe um espaço exclusivo para a sala das professoras, contudo, ocorrem reuniões e atividades em uma sala que funciona como um depósito de caixas de materiais da secretaria, entre outros. A aplicação dos questionários na *escola do assentamento* ocorreu no pátio – em uma mesa grande que complementa as dependências do refeitório. Essa informação é de relevância, pois a concentração do trabalhador coletivo da escola, no caso das funções docentes imediatas à regência, se realiza na sala dos professores. É o ponto de partida e de chegada diário, o centro de informações, de trocas, de debates, de angústias, de embates entre coletivo e Coordenação/Supervisão e Direção,

bem como Inspetores e outros sujeitos que participam do cotidiano escolar⁵⁴. Voltaremos a esse ponto adiante. Na TDEB (GESTRADO, 2011), quando perguntadas sobre as condições da *sala específica de convivência e repouso (sala de professores)*, as respostas indicam melhores condições do que as apontadas pelas professoras (Excelente: 8%; Bom: 42,9%; Regular: 31,4%; Ruim: 17,7%).

Questão 61. Em geral, as condições dos banheiros dos funcionários são						
	1. Excelente	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	88. Não sabe	Total por Escola
EELC	0,00%	14,29%	28,57%	0,00%	0,00%	42,86%
EE1J	7,14%	28,57%	7,14%	7,14%	7,14%	57,13%
TOTAL	7,14%	42,86%	35,71%	7,14%	7,14%	99,99%

Com relação às instalações sanitárias que as professoras utilizam, mais da metade das professoras da *escola da rua* consideram que as condições são boas, ao passo que, na *escola do assentamento*, mais da metade das professoras consideram que as condições são regulares. Vale o registro que uma professora da *escola do assentamento* não soube responder esta pergunta, o que não nos faz pensar que ela utilize somente o banheiro dos alunos – talvez tenha diferenciado funcionários de professores, contudo, não temos uma explicação para esta resposta. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, as respostas convergem (Excelente: 7,6%; Bom: 41,3%; Regular: 31,3%; Ruim: 19,8%).

Questão 62. Em geral, as condições da secretaria escolar são					
	2. Bom	3. Regular	4. Ruim	5. Não Existe	Total por Escola
EELC	35,71%	0,00%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	35,71%	14,29%	0,00%	7,14%	57,14%
TOTAL	71,42%	14,29%	7,14%	7,14%	99,99%

Com relação às condições da secretaria escolar, a grande maioria das professoras da *escola da rua* considera que a secretaria está em boas condições, ao passo que, no caso das professoras da *escola do assentamento*, as respostas da maioria consideram boas condições, mas existem professoras

⁵⁴ Pra descontrair, faço uma observação do meu cotidiano de professor de escola pública metropolitana: a literatura de sala de professores oscila entre os extremos do visível – a revista da AVON, NATURA etc que sempre uma professora lê para si mostrando para todas – e o invisível – as bulas de remédios *tarja preta* passadas com a discrição que evita o constrangimento: anti-depressivos etc. A beleza pode ter como causa a tristeza. Além da página esportiva do jornal debaixo do braço do professor de Educação Física...

que consideram condições regulares e ruins. Cabe o registro que, em ambas as escolas, não existem professoras em readaptação funcional – que muitas vezes resulta no deslocamento do trabalho docente para funções administrativas. Também vale destacar que uma professora da *escola do assentamento* considera que não existe secretaria.

A comparação das condições materiais, no sentido das materialidades objetivas ao processo de trabalho, ou como foram sintetizadas na TDEB (GESTRADO, 2011) em *condições de trabalho da unidade educacional*, apresenta que as diferenças existem entre a *escola da rua*, a *escola do assentamento* e as escolas utilizadas como parâmetro. Contudo, descontadas algumas percepções, essas diferenças não se constituem em desigualdades específicas que teriam a força de rebatimentos suficientes ao qualificarmos uma desigualdade geral entre o processo de trabalho na *escola da rua* e na *escola do assentamento*. Isto é, as condições objetivas das escolas não se tornam um critério válido para discutirmos uma desigualdade entre assentamento e área urbana. Da mesma forma, não nos permite compreender diferenças que aproximam a *escola do assentamento* de um processo educativo que se diferencie positivamente da *escola da rua* – por exemplo, no sentido de uma práxis educativa.

Sob este aspecto, esta pesquisa se isola e diverge dos dados produzidos na grande maioria das pesquisas sobre a escolarização no campo – como apontado no terceiro capítulo. Cabe o registro que as respostas do Grupo Focal e as Entrevistas não apontaram a questão da materialidade do equipamento escolar, contudo, essa questão tampouco foi destacada nas questões geradoras e no roteiro de entrevista.

4.2 Distribuição e Circulação do Trabalho Docente

Observada a questão da distribuição das condições objetivas do trabalho docente nas escolas *da rua e do assentamento*, se coloca a questão da distribuição das condições subjetivas da objetivação pedagógica na forma do trabalho docente. Isto é, antes da análise do processo de trabalho *das professoras* na *escola da rua* e na *escola do assentamento*, é necessário compreender como se distribuem o que temos chamado, até aqui, somente de professoras da *escola da rua* e professoras da *escola do assentamento*.

Iniciaremos a exposição pela circulação do trabalho docente, para então, explicarmos a distribuição do mesmo. O movimento da pesquisa determinou o método de exposição aqui.

Falar das *professoras* é uma posição genérica: *o conjunto das professoras que participaram desta pesquisa*. Mas, como no final do capítulo passado e início deste, quando falamos *professoras da escola da rua* e *professoras da escola do assentamento*, qualificamos esses sujeitos somente na territorialização da sua condição de produtores, de trabalhadores. Mas o consumo tem que ser apontado para compreendermos a produção como uma dialética – sem entrar no mérito da distribuição imediatamente. Na questão abaixo, *pegamos* pela ponta da localização do consumo⁵⁵:

Questão 42. No seu entendimento, qual a localização da sua moradia?				
	1. Cidade/zona urbana	2. Campo/zona rural	3. Área indistinta de campo-cidade	Total das escolas
EELC	28,57%	14,29%	0,00%	42,86%
EE1J	50,00%	7,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	78,57%	21,43%	0,00%	100,00%

Dois terços das respondentes que trabalham na *escola da rua* consideram-se moradoras da zona urbana. Destaque feito ao *Professor* e a mais uma ocorrência – sobre a qual não houve uma abordagem complementar. No caso da *escola do assentamento*, somente uma ocorrência se reconhece como moradora do campo, ou zona rural: a *Professora*. Na *escola do assentamento*, ela é a única que compartilha a determinação da divisão social do trabalho entre campo e cidade como um processo homogêneo, como uma unidade. Mas, tomando as professoras de maneira indistinta, quase quatro quintos das respondentes se considera como moradoras da cidade/zona urbana. Cabe o registro que o questionário não foi aplicado a todas as professoras da *escola da rua* (somente as *professoras da humanas*⁵⁶), e, no

⁵⁵ Entendemos que o consumo não se realiza exclusivamente no local de residência, mas, mesmo sem termos levantado o dado quantitativo da proporção dos rendimentos que são consumidos diretamente na reprodução do local de moradia, partimos do pressuposto de que uma parte decisiva do consumo está aí localizado (gastos com a própria moradia, como financiamento ou aluguel, sem esquecer dos custos de manutenção, mas também com a alimentação e vestuário do grupo familiar, bem como consumo de água, eletricidade, gás etc, enfim, um conjunto de despesas que permitem que a reprodução familiar se dê na residência).

⁵⁶ O termo *professoras da humanas* é utilizado pelas professoras para se referir à formação (ou função) vinculada aos cursos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Atualmente, no Ensino Médio, tem se utilizado o termo Ciências Humanas e suas Tecnologias, da parte da Secretaria Estadual de Educação, convergindo com orientações do Ensino Médio Inovador, da parte do Governo Federal. Contudo, não tivemos fôlego para desenvolver as problemáticas

caso das professoras da *escola do assentamento*, não conseguimos aplicar o questionário em duas professoras. Consideramos que esse caráter amostral não prejudica tanto estes apontamentos, mas, sem dúvida que um dado censitário permitiria um conjunto de reflexões mais próximo da realidade.

Mas, como se qualificam as professoras quando a territorialidade se estabelece na perspectiva da residência – quando, simplificando a compreensão da espacialidade em que se subjetiva o resultado do processo de trabalho, territorializam o momento do consumo?

Distinguimos dentro da amostra geral das *professoras* dois grupos: primeiro, as *professoras da rua*, e, segundo, as *professoras do assentamento* ou *professoras assentadas*. Essa distinção considera a objetivação na condição de consumidoras.

Mas, e na condição de produtoras? Quando a espacialidade se estabelece na perspectiva da escola – como territorialização da função desempenhada no processo imediato de trabalho? A questão abaixo não deixa dúvidas – pelo menos quanto à representação que as professoras têm do local de trabalho:

Questão 44. No seu entendimento, qual a localização desta unidade educacional?				
	1. Cidade/zona urbana	2. Campo/zona rural	3. Área indistinta de campo-cidade	Total das escolas
EELC	42,86%	0,00%	0,00%	42,86%
EE1J	0,00%	57,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	42,86%	57,14%	0,00%	100,00%

A totalidade das professoras da *escola da rua* considera que essa escola se localiza na cidade/zona urbana. A totalidade das professoras da *escola do assentamento* considera que esta escola se localiza no campo/zona rural. Relacionaremos esses dados com a localização da moradia dos alunos adiante.

Cada grupo se divide em dois sub-grupos:

a) as *professoras da rua* se dividem entre *professoras que trabalham na escola da rua* e *professoras que trabalham na escola do assentamento*;

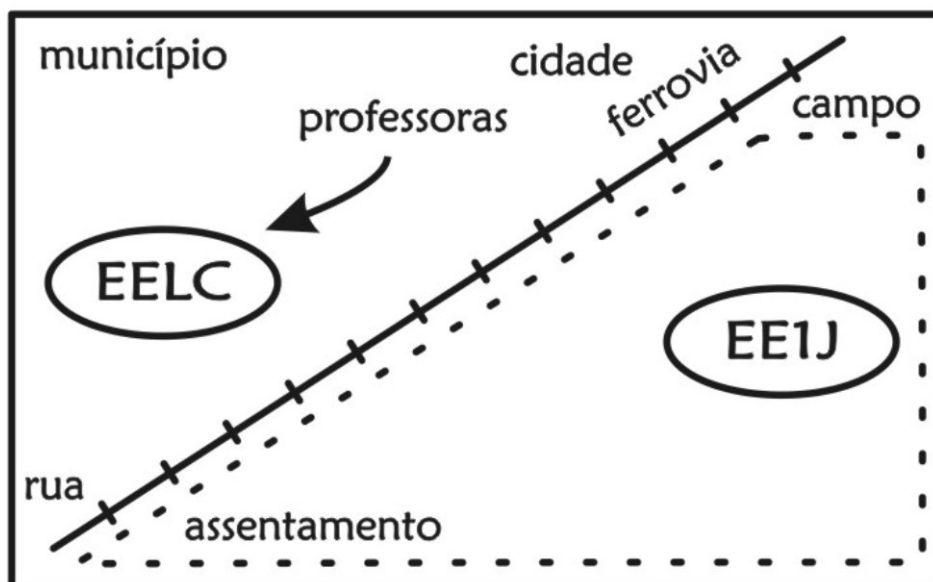
amplas que emergem da nucleação de disciplinas em áreas de conhecimento se desdobrando numa prática menos especializada em termos metodológicos, bem como as possibilidades de superação da intuição que temos desse processo ser, da parte do Estado, *essencialmente* uma forma de ampliação do consumo da força de trabalho docente dentro de uma mesma função ou cargo sem contrapartida salarial, isto é, um verniz epistemológico para uma determinação econômica.

b) as *professoras do assentamento* ou *professoras assentadas* se dividem entre a *Professora que trabalha na escola do assentamento* e o *Professor que trabalha na escola da rua*;

Longe de esgotar a complexidade do processo que *aparece* na circulação, ou mobilidade, do trabalho docente na tensão exterioridade-objetividade que produz a territorialidade, pelo menos quatro questões se apresentam como fenômeno: (1) as *professoras da rua na escola da rua*, (2) as *professoras da rua na escola do assentamento*, (3) o *Professor na escola da rua*, e, (4) a *Professora na escola do assentamento*.

4.2.1 As professoras da rua na escola da rua

As professoras residem na zona urbana e trabalham na zona urbana. Em termos de divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, as professoras que trabalham na Escola Estadual Luís de Camões vivem uma unidade determinada espacialmente entre produção e consumo: trabalho na cidade e residem na cidade. *Produzo na cidade para que receba da cidade; recebo na cidade para que consuma na cidade*. De maneira esquemática:



Croqui 01: Mobilidade do trabalho – *professoras da rua na escola da rua*.

Movimentando-nos no terreno da lógica das totalidades desprovidas de mediações, de interdeterminações dialéticas, podemos deduzir dessa situação que o processo mais amplo da condição humana das professoras se realiza de

maneira não fragmentada. Ou, pelo menos, de que existe algo como uma auto-determinação, no âmbito da territorialidade urbana, entre os momentos que se articulam no processo de reprodução da vida das professoras. Pois, se a reprodução do trabalhador se estabelece quando este produz uma riqueza social, e, numa identidade direta, consome-a numa proporção determinada nestes termos, temos aqui uma identidade a se rebater na constituição de um trabalho no sentido mais pleno do termo – óbvio que dentro de uma formação social com as desigualdades reconhecíveis desde as grandes metrópoles, até cidades como Tumiritinga. O que é produzido na cidade é repartido na cidade. A territorialidade se realizaria como articulação de produção e consumo.

*Mas não é assim*⁵⁷. Na verdade, as professoras produzem e consomem na cidade, mediante a territorialização da sua produção em algo na cidade. Mas, esse algo, a *escola da rua*, não se resume aos termos de localização: é uma escola pública, estatal. Não basta que a cidade seja a centralidade em que o poder estatal se realize para que os moradores e trabalhadores da cidade não sejam determinados pelos seus imperativos. Isto é rebatimento das *escolas estaduais, na rua ou no assentamento*, serem determinação de um poder centralizado no Estado. As professoras, na *escola da rua*, produzem na cidade, mas o *comando da capacidade de trabalho* (MARX, 1867/1984) que se realiza na escola é determinado pelo Estado; a determinabilidade da distribuição é objetivação do poder político e econômico concentrado/centralizado no Estado. Bem como a definição da proporção do que foi produzido (uma quantidade de trabalho) se objetivar na proporção do será consumido (uma quantidade de salário) – como veremos adiante.

Mas, a interpretação que entendemos que precisa ser criticada nessa identidade, é que a reprodução social das professoras é contraditória, pois mesmo existindo uma identidade em termos de divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, existe uma mediação que escapa da determinação dos sujeitos: o Estado. Essa mediação, na nossa hipótese, que interdita que o trabalho docente não se constitua como objetivação do conjunto das capacidades das professoras no sentido mais amplo. No processo de trabalho docente aprofundaremos essa questão, mas, desde o processo da distribuição das condições subjetivas do trabalho, existe uma determinação externa à

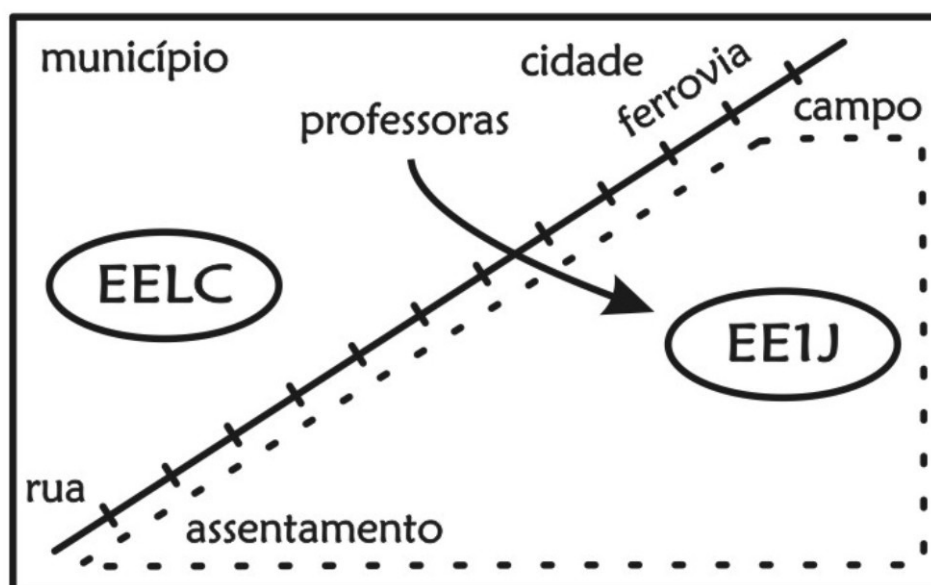
⁵⁷ Natália Correia nos lembra que *nasce-se em setubal, nasce-se pequim, eu nasci nos açores (relativamente que tenho em mim basalto e flores), mas não é assim; a gente só nasce, quando nós é que sentimos as dores do parto.*

própria individualidade social dos trabalhadores. Existe um *poder independente* (MARX, 1844/2006) às professoras que faz com que as suas objetivações na escola não sejam a objetivação do conjunto de suas possibilidades.

Entretanto, dessa identidade quebrada, algo permanece. A positividade posta é que, mesmo com a mediação do Estado, traços da especificidade espacial (da territorialidade urbana) em que a reprodução se realiza podem ser apropriados pedagogicamente na produção. Nos termos desta pesquisa: a condição urbana (da produção ao consumo) se torna uma mediação do trabalho docente.

4.2.2 As professoras da rua na escola do assentamento

As professoras residem na zona urbana e trabalham na zona rural. Em termos de divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, as professoras que trabalham na Escola Estadual Primeiro de Junho vivem uma separação determinada espacialmente entre produção e consumo: trabalho no campo e residem na cidade. *Produzo no campo para que receba da cidade; recebo na cidade para que consuma na cidade.* De maneira esquemática:



Croqui 02: Mobilidade do trabalho – professoras da rua na escola do assentamento.

Nesta situação, a quebra na identidade da distribuição entre as condições objetivas do trabalho e a reprodução do trabalho, em termos territoriais, se apresenta mais nítida. No croqui acima, duas linhas qualificam a circulação das

professoras se realizar entre duas condições espaciais diferentes: primeiro, a linha da ferrovia, que separa a zona urbana da zona rural⁵⁸, e, segundo, a linha que delimita a área do assentamento, que separa a territorialidade camponesa do seu entorno⁵⁹.

A positividade intuída na situação anterior se torna mais frágil. A transparência da representação das *professoras da rua* é bifronte – se ocorrer a situação (simultânea ou diacrônica) de trabalhar ou ter trabalhado nas duas escolas: em todos os casos, moro na cidade; quando vou para a *Luís de Camões* continuo na cidade, na zona urbana; quando vou para a *escola do assentamento*, vou para o campo, para a zona rural. Tanto exterioridade (espaço), quanto exteriorização (processo espacial), no primeiro caso, podem ser homogêneas e contínuas, intra-urbanas; no segundo caso, são heterogêneas e descontínuas, se dão entre cidade e campo. Em ambos ocorre uma objetivação. No primeiro caso, a objetivação se diferencia sem alterar a qualidade da objetividade em que se dá. No segundo caso, a objetivação é um processo qualitativamente contraditório, se realiza como síntese de duas determinações: numa territorialidade do consumo (referida ao espaço urbano) diferenciada da territorialidade da produção (referida ao espaço rural). A territorialidade camponesa, enquanto unidade de produção e consumo, não se

⁵⁸ Não registramos a expressão dessa representação da divisão espacial entre campo e cidade em Tumiritinga, mas, por mais de uma vez, houve tal afirmação da parte do casal de assentados nos nossos diálogos informais. Uma pesquisa que desenvolvesse a relação campo-cidade teria desdobramentos necessários ao entendimento da produção do espaço e das territorializações em Tumiritinga.

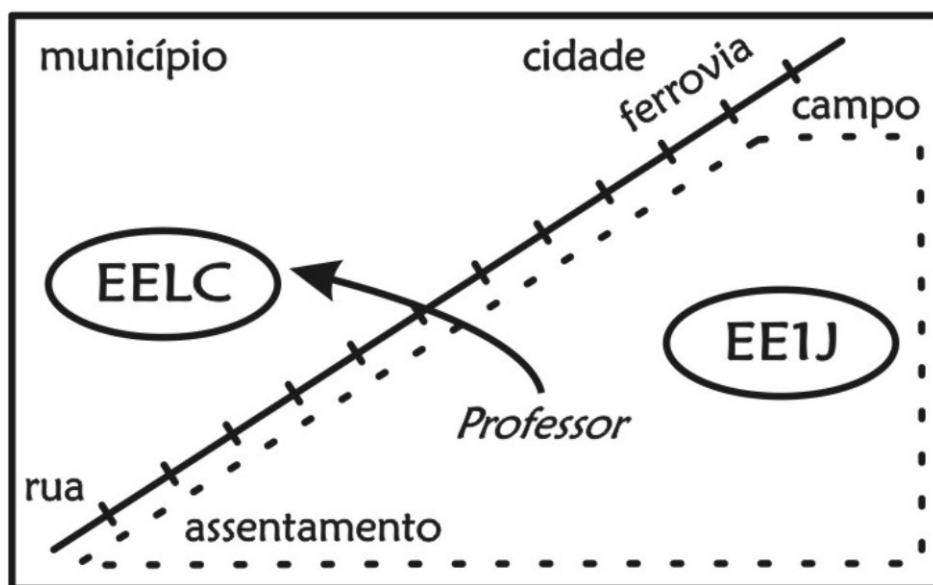
⁵⁹ Tampouco houve registro, mas, os assentados chamam de *rua* tudo que não é *assentamento*. Nesse sentido, do uso do termo *rua* sem a preocupação de elaboração conceitual, quando saímos dos limites territoriais do *assentamento*, costuma-se dizer que estamos indo pra *rua*. Lefebvre extrai consequências profundas do termo *rua*: “A rua? É o lugar (topia) do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). [...] Na rua, teatro espontâneo, torno-me espetáculo e espectador, às vezes a tor. Nela efetua-se o movimento, a mistura, sem os quais não há vida urbana, mas separação, segregação estipula e imobilizada. Quando se suprimiu a rua (desde Le Corbusier, nos “novos conjuntos”), viu-se as consequências: a extinção da vida, a redução da “cidade” a dormitório, a aberrante funcionalização da existência. [...] Quanto ao acontecimento revolucionário, ele geralmente ocorre na rua. Isso não mostra que sua desordem engendra uma nova ordem?”, mas, ao mesmo tempo: “Lugar de encontro? Talvez, mas quais encontros? Superficiais. [...] O mundo da mercadoria desenvolve-se na rua. A mercadoria não pôde confinar-se nos lugares especializados, os mercados (praças...), invadiu a cidade inteira. [...] O tempo torna-se o “tempo-mercadoria” (tempo de compra e venda, comprado e vendido). A rua regula o tempo além do trabalho; ela o submete ao mesmo sistema, o do rendimento e do lucro. Ela não é mais que a transição obrigatória entre o trabalho forçado, os lazeres programados e a habitação como lugar de consumo.” (LEFEBVRE, 1970/2002: 29-31) Contudo, não sabemos como os professores da *rua*, da zona urbana, nomeiam sua espacialidade. Mas, quando querem dizer do assentamento, chamam-no de *assentamento* e, às vezes, de *sem terra*. Quando se chega em Tumiritinga e se pede informação do Assentamento Primeiro de Junho, acontece dos mais velhos falarem *é lá no sem terra*.

realiza, nem ao menos se coloca como componente necessário à objetivação pedagógica das professoras no assentamento.

Se a vida das professoras, além da relação definida nos termos do trabalho, passar pelo assentamento, abrem-se possibilidades do diálogo entre a realidade da cidade (cuja portadora é a professora) e do campo (cujos portadores são os sujeitos da escola do assentamento). Entre as demandas da sociabilidade e da territorialidade camponesas e as professoras para além do processo de trabalho.

4.2.3 O Professor na escola da rua

O *Professor* reside na zona rural e trabalha na zona urbana. Em termos de divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, o *Professor* que trabalha na Escola Estadual Luís de Camões vive uma separação determinada espacialmente entre produção e consumo: trabalho na cidade e residido no campo. *Produzo na cidade para que receba da cidade; recebo na cidade para que consuma no campo*. De maneira esquemática:



Croqui 03: Mobilidade do trabalho – *Professor na escola da rua*.

Os termos em que expusemos a relação entre a mobilidade do trabalho (produção) e a territorialidade da reprodução (unidade de produção e consumo) se alteram, mesmo que a divisão espacial do trabalho entre campo e cidade permaneça.

A territorialidade camponesa, para o *Professor*, se realiza como fragmento: enquanto agricultor, camponês, o território é unidade de produção e consumo; enquanto professor, o território é somente espacialidade do consumo, somente o consumo se realiza como objetivação na territorialidade. Enquanto trabalho docente, determinado pela distribuição a partir das formas instituídas pela reprodução da escolarização genérica, a produção se dá fora do assentamento, e o consumo dentro do assentamento. Ainda, o momento do consumo é produzido *na cidade e pela cidade*, posto que a *Luís de Camões* está *na e da cidade*. Mas, sua realização, efetivação, materialização do processo do consumo, se dá *no assentamento*.

A circulação do *Professor*, enquanto *trabalhador camponês* que se realiza como momento da territorialidade camponesa, é determinada por necessidades internas à sua condição. Tanto subjetivamente: sujeito do processo de trabalho que determina o processo de produção, pelo menos, do trabalho necessário à auto-reprodução da unidade familiar camponesa, parcela da subsistência (claro que dentro de certos limites, mas, quando comparado ao trabalhador expropriado dos meios de produção, esses limites são bem mais largos – mesmo considerando os processos de exploração da condição camponesa pelo capital, pela capitalização de rendas na circulação e territorialização do monopólio-monopolização do território, enfim as apropriações do mais-produto). Quanto objetivamente: a apropriação da exterioridade é auto-determinação da territorialidade camponesa. A circulação, enquanto mobilidade do trabalho, é auto-mobilidade. O consumo, no sentido de consumo produtivo, é definido em termos de tempo e espaço pelo próprio trabalhador e pelos imperativos de sua reprodução; reprodução da unidade de produção familiar. Se esta auto-mobilidade consegue permanecer e resistir à constante ofensiva da sociabilidade capitalista aos conjuntos que não lhe são (ou podem vir a serem) fundamento, que não pode ser apropriado pela forma-valor como momento e movimento auto-expansivo, é outra questão. De qualquer forma, pelo menos o trabalho dentro do assentamento não assumiu a forma de capital. Não é determinado formalmente como trabalho excedente a se realizar como mais-valor para expansividade de algum capital (personificado em algum assentado ou fora do assentamento) na circulação das mercadorias que produz para a cidade – em que se realizam como mercadorias, sem dúvida. A auto-mobilidade do trabalho produz a imobilidade do capital – no mínimo, o

estancamento da expansividade da miséria social, que é uma das suas formas de objetivação.

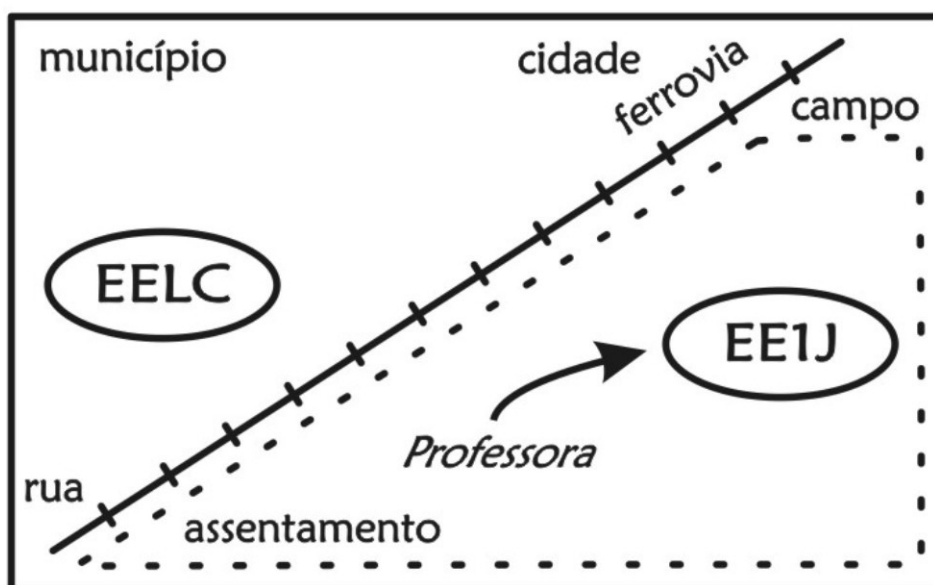
Mas, a circulação do *Professor*, enquanto *trabalho docente* que se realiza como na territorialidade da cidade, é determinada por necessidades externas à sua condição – tanto subjetivamente: sujeito do processo de trabalho que é determinado e comandado por um poder que lhe é externo, mesmo que adquira uma autonomia relativa, por exemplo, assumindo funções administrativas nos quadros da direção da escola; quanto objetivamente: a apropriação da exterioridade é determinada pela institucionalidade público-estatal; o Estado detém, em última instância, o comando do processo de trabalho e da divisão do trabalho. Essa *capacidade de comando* sobre o processo de produção abre a possibilidade a uma territorialidade estranha às necessidades postas pela condição camponesa. Isto é, a relação entre sujeito do processo de trabalho e sujeito do processo de consumo pode se fragmentar e uma se autonomizar perante a outra. O que queremos dizer é que, no mesmo sujeito, o processo de consumo territorializado no assentamento carrega marcas de uma práxis e de uma conflitualidade para com a institucionalidade que territorializa o processo de produção. Vimos que as desigualdades sociais do campo não se explicam somente pela relação entre capital e trabalho, mas, necessitam ser compreendidas na articulação capital-trabalho-Estado.

Mas, ao mesmo tempo, para o *Professor*, enquanto sujeito que teve a produção de sua condição docente como uma atividade educativa crítica, pautada pelo sentido de militância, abre-se a possibilidade da luta de classes em outra condição territorial. Se o trabalho docente não se realizar nos limites da objetivação fragmentada pelos imperativos estatistas, a produção da escola é uma questão estratégica na re-criação de outras relações de produção do que as hegemônicas. Olhando pra dentro do assentamento, permanece a militância social enquanto agricultor – com todos os desafios, sintetizados na recriação de formas individualistas de produção com o fim da cooperativa. Olhando para fora do assentamento, abre-se a possibilidade da luta de classes como trabalhador da escola que vive a conflitualidade da condição abstraída de trabalho – o sentido de escola genérica também pode ter rebatimentos tão passíveis de crítica quanto à condição da educação rural tradicional para as populações do campo.

Ainda, nos termos do trabalho que se realiza na escola em sua forma mais social, a escola pública, e que também possui uma conflitualidade própria, tem-se a influência de um trabalhador que articula formas diversas de objetivação, de contradição entre o trabalho e os mecanismos de exploração que lhe fazer ser um processo de estranhamento. A história do *Professor* é a história de alguém que mudou sua própria história, seja pela luta pela terra, seja pela luta pela escola. Isto é, o acúmulo de experiências da luta social do MST (personificado no *Professor*) pode permitir que, os trabalhadores da escola, além de uma relação formativa, identifiquem avanços que podem ser comuns em termos de classe trabalhadora.

4.2.4 A Professora na escola do assentamento

A *Professora* reside na zona rural e trabalha na zona rural. Em termos de divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, a *Professora* que trabalha na Escola Estadual Primeiro de Junho vive uma unidade determinada espacialmente entre produção e consumo: trabalho no campo e residido no campo. *Produzo no campo para que receba da cidade; recebo na cidade para que consuma no campo*. De maneira esquemática:



Croqui 04: Mobilidade do trabalho – *Professora* na escola do assentamento.

A territorialidade camponesa, para a *Professora*, se realiza mais próxima de uma unidade de produção e consumo: enquanto agricultora e trabalhadora

doméstica (*dona de casa*), camponesa, o território é unidade de produção e consumo; enquanto professora, o local de produção e o local de consumo fazem parte da mesma territorialidade. A produção se dá dentro do assentamento, bem como o consumo. Mas a distribuição continua determinada por uma instância estranha à auto-produção da territorialidade do assentamento: o poder estatal.

Partes das outras situações de distribuição/mobilidade podem ser apontadas aqui, mas o que consideramos decisivo, é a possibilidade do trabalho docente não se objetivar como reposição dos pressupostos – sejam estes da escolarização descolada das contradições e da condição de vida e produção do assentamento (a Educação Rural ou Tradicional), sejam os pressupostos que tem feito ressurgirem deslocamentos das formas de *consciência social* mais coletivizadas em direção às formas mais individualizadas.

Para a *Professora*, em termos pedagógicos, mantém-se aberta a possibilidade de se apropriar da territorialidade na própria territorialidade. A parcela da realidade a que chamamos territorialidade camponesa mantém sua historicidade de luta social. *Se algumas relações não têm mais volta, outras têm...* A compreensão crítica da reversibilidade inerente aos avanços constituídos na história do Assentamento Primeiro de Junho, sintetizados no retorno à produção individual, se coloca como desafio histórico nos mesmos termos que em outro momento a luta pela terra se fez presente. A *Professora* vive esse processo por dentro, bem como os outros sujeitos que vivenciam o assentamento.

Este é mais um aspecto da distribuição do trabalho docente, pela dimensão de inter-subjetividade presente na especificidade do processo de trabalho na sala de aula: o cruzamento da localização da moradia com a localização do trabalho, associado à localização dos consumidores imediatos do processo de trabalho: os alunos.

Vimos que a *Professora* é única ocorrência de residência e trabalho concordantes quanto à localização – tomando a proporção interna à *escola do assentamento*: para uma *professora do assentamento* existem sete *professoras da rua*. O *Professor* é a única ocorrência de trabalhador docente do campo, do assentamento, na escola da cidade. Ao passo que na *escola do assentamento*, a maior parte das professoras não é do assentamento. As professoras da

escola da rua, da escola urbana, se consideram residentes na cidade/zona urbana; as professoras da *escola do assentamento*, identificado por elas como campo/zona rural, se consideram residentes na cidade/zona urbana.

A efetivação do consumo está desterritorializada com relação à produção, sobretudo, ao trabalho em si. E vice-versa: no lugar em que se realiza a função produtiva, o ato de trabalho, não se percebe imediatamente a coexistência da função do consumo. Se a produção é determinada pelo consumo, e vice-versa, aqui a *lógica da coisa* é contraditória. Como será que os alunos articulam as *coisas da lógica*, os conhecimentos inerentes ao processo educativo, no consumo da atividade das professoras? A localização da moradia dos alunos não determina essa questão em termos absolutos, mas possui uma centralidade.

Questão 43. No seu entendimento, qual a localização da moradia da maioria dos seus alunos?				
	1. Cidade/zona urbana	2. Campo/zona rural	3. Área indistinta de campo-cidade	Total das escolas
EELC	42,86%	0,00%	0,00%	42,86%
EE1J	7,14%	42,86%	7,14%	57,14%
TOTAL	50,00%	42,86%	7,14%	100,00%

Contudo, quando perguntadas sobre a localização da moradia dos alunos, as professoras têm clareza da distinção entre campo e cidade, tanto da *escola da rua* ter mais alunos da rua, quanto da *escola do assentamento* ter mais alunos do assentamento. Aqui ocorre um entendimento da territorialidade que se estabelece entre local de moradia dos alunos e localização da escola na divisão campo-cidade que pode não ser apropriado na prática pedagógica. Voltaremos a essa questão adiante, mas, nossa hipótese é que uma determinação que fragmenta as professoras no seu processo de trabalho (processo de ensino) mantém estreita relação com os alunos em seu processo de consumo (processo de aprendizagem).

Como vimos no capítulo anterior, o processo educativo que se objetiva pedagogicamente na instituição escolar (objetividade) e no trabalho docente (subjetividade), produz uma territorialidade distinta da que se produz nos termos clássicos do campesinato – pelo menos em uma das suas determinações: a unidade de produção e consumo⁶⁰. No caso da

⁶⁰ “En una economía natural, a la actividad económica humana la domina la obligación de satisfacer las necesidades de cada unidad de producción, que es al mismo tiempo una unidad

territorialização do trabalho docente, é comum a cisão: o consumo (residência) não coexiste com a produção (escola). Contudo, relativizaremos essa definição imediata, do processo territorial de produção e consumo como unidade, à fragmentação territorial imediata, que se realiza como unidade ao considerarmos a divisão espacial do trabalho em termos de campo e cidade. Forçar o conceito nessa direção nos aproxima das professoras que trabalham (produção de mercadoria: o serviço educativo) e vivem (reprodução de relações que vão além da produção restrita ao seu processo de trabalho e sua posição na divisão social do trabalho) na cidade. Mesmo que a residência seja num bairro, e a escola em outro: não haja simultaneidade da existência física. Nossa questão se desloca da exterioridade material para a determinabilidade social estar inserida, como conjunto, numa sociabilidade mediada por uma lógica. Esta lógica, em termos da divisão espacial do trabalho entre campo e cidade, se organiza a partir da reprodução das relações sociais que constituem o espaço urbano como algo que possui convergências – mesmo que contraditórias.

A finalidade do argumento reside na compreensão da escola não somente nos processos de trabalho imediatos, específicos, mas na sua localização dentro da divisão social do trabalho: a escola, além de se realizar como reprodução de unidade produtiva, reproduz dialeticamente as relações sociais de produção. Alargar essa compreensão da distribuição do trabalho docente, nos reaproxima da formulação lefebvriana: a produção da escola não se resume às relações de produção da sua mercadoria, vai além, re-produz relações sociais de produção. Instala-se na reprodução social não somente como unidade de produção, mas como processo de re-produção de relações sociais de produção⁶¹. Nesse sentido, a distribuição dos professores vai além do seu processo de trabalho.

de consumo. Por eso, el presupuesto es aquí en alto grado *cualitativo*: para cada necesidad familiar ha de proveerse en cada unidad económica el producto cualitativamente correspondiente *in natura*.” (CHAYANOV, 1924/1981 :52)

⁶¹ “A cidade tradicional tinha, entre outras, essa função de consumo, complementar à produção. Mas a situação mudou: o modo de produção capitalista deve se defender num *front* muito mais amplo, mais diversificado e mais complexo, a saber: a re-produção das relações de produção. Essa re-produção das relações de produção não coincide mais com a reprodução dos meios de produção; ela se efetua através da cotidianidade, através dos lazeres e da cultura, *através da escola* e da universidade [...] ou seja, através do espaço inteiro.” (LEFEBVRE, 1972/2008 :48).

4.3 O Processo de Trabalho Docente

Se a distribuição das condições objetivas do trabalho docente entre *escola da rua* e *escola do assentamento* não se constitui numa desigualdade, pelo menos na aparência, não podemos dizer o mesmo da distribuição das condições subjetivas – isto é, o trabalhador, enquanto sujeito que produz, consome, reproduz. Mas, com relação ao processo de trabalho, o que podemos dizer?

Veremos esta questão sobre quatro aspectos: o tempo/jornada, o objeto, o salário e a associatividade.

Para compreender o tempo do processo de trabalho perguntamos sobre o tempo que as professoras se envolvem com esse processo de trabalho – tomado como um ramo da produção, um setor que produz uma riqueza social:

Questão 11. Há quanto tempo você trabalha com educação?	
EELC	15 anos e 08 meses
EE1J	12 ano e 04 meses
TOTAL	14 anos

No caso da EE1J, a presença de professores com tempo maior de trabalho docente do que a existência da escola pode ser compreendida pela mobilidade do trabalho dentro do próprio setor profissional. A diferença de 03 anos e 04 meses, em média, envolve a atuação em outros segmentos e redes da educação básica. Mas, um traço da questão se desdobra em um grupo de professoras que, em média, tem um contato com o processo de trabalho há mais de uma década. A pesquisa qualitativa poderia permitir afirmar que a sociabilidade das professoras mantém uma determinabilidade mediada à forma de objetivação pelo trabalho. No caso do casal assentado, é um processo que ainda está numa fase menos consolidada – isto é, a condição específica de trabalhadora docente, comparada às professoras, não se autonomizou tanto de outras formas de trabalho, de objetivação. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, o tempo médio é de 14 anos e 01 mês.

Questão 12. Há quanto tempo você trabalha na escola pública?	
EELC	12 anos e 10 meses
EE1J	11 ano e 08 meses
TOTAL	12 anos e 06 meses

Com relação à atuação na rede pública, a diferença entre a atuação na EE1J e na EELC diminui para 01 ano e 02 meses. As *professoras da rua* vieram para a *escola do assentamento* trazendo uma bagagem de, aproximadamente, 03 anos de docência. Nesse sentido, quanto à *Professora*, a experiência docente é marcada pela própria produção da escolarização no assentamento, ao passo que, no caso do *Professor*, é na escola genérica, *escola da rua*, que se inicia o processo de trabalho. Nesse sentido, a *Professora* foi um sujeito mais determinante na gênese das condições objetivas do seu trabalho. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, o tempo médio é de 12 anos e 01 mês.

Questão 13. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade educacional?	
EELC	10 anos e 02 meses
EE1J	7 anos e 06 meses
TOTAL	08 anos e 09 meses

Percebe-se, comparando com o tempo de atuação na escola pública, e ainda mais quanto à educação em outras redes, que as professoras da EE1J iniciaram sua carreira docente em outras escolas – não é possível precisar em quais unidades educacionais, mas, eventualmente, não desconsideramos que parte das professoras tenha atuado na própria EELC. Não foi levantado o dado referente à outras possibilidades de função docente – por exemplo, atuação anterior na rede particular ou na rede municipal. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, o tempo médio é de 05 anos e 05 meses.

Em ambas as escolas, a diferença entre tempo de atuação na escola pública e de atuação na unidade educacional também revela um grupo de professoras com uma mobilidade do trabalho interna à condição docente. A idéia de territorialização do trabalho docente pode ser pensada em duas perspectivas: primeiro, a territorialidade mediada pelas relações de produção e de reprodução, que distingue positivamente o campesinato das formas derivadas de relação capital-trabalho, neste sentido, um camponês pode se deslocar entre vários assentamentos que mantém entre si uma semelhança. No caso docente, pode-se pensar na escola pública/estatal, como uma territorialidade que as professoras estabelecem com uma *forma equivalente* de condições objetivas: ocorre o trânsito entre a *escola da rua* e a *escola do assentamento*, mas este não se altera em termos qualitativos – ambas as

escolas são espaços em que se realizam processos educativos, mas este se objetivam homoganeamente enquanto escolarização determinada pelo poder público, notadamente, estatal. Ou entre *escolas da rua*, pois existem escolas municipais e particulares no município também, como exemplo.

Segundo, a territorialidade enquanto processo imediato numa espacialidade singular, isto é, o território na sua condição imediata – alcançando a escala da sua individualidade se tornar singularidade, isto é, aqui existe *uma forma equivalente* de assentamento, mas, ao mesmo tempo existe o Assentamento Primeiro de Junho, existe um assentamento determinado na *forma singular*. Na produção da territorialidade camponesa, nesta pesquisa, vimos que a territorialização imediata passou por várias mediações que, no caso da família entrevistada: se desterritorializaram do território de parceria, territorializaram-se em Teófilo Otoni, desterritorializaram-se de lá se reterritorializando no *Aruega*, se desterritorializaram de lá se reterritorializando na forma de ocupação de rodovia, para se reterritorializarem na ocupação da Fazenda Califórnia, que se tornou o Assentamento Primeiro de Junho. Mas, a territorialidade imediata (*parceria* foi uma, *Aruega* foi outra, *BR-116* ainda outra, e *Primeiro de Junho* também) se realiza como a *síntese de múltiplas determinações* (MARX, 1859/1974), que, por sua vez, somente se realizaram com a participação ativa, com a práxis da instauração de outras relações na cotidianidade dos sujeitos. As *singularidades dos trabalhadores rurais* foram abstraídas pelos deslocamentos, mas permaneceram e se desenvolveram como momentos da *particularidade da luta pela terra*, que se realizaram novamente como *singularidades de trabalhadores rurais*, mas, além da condição inicial: *camponeses*. Estes sujeitos se produziram não apenas como uma capacidade de realizar um trabalho rural num intervalo de tempo e num pedaço de espaço: constituíram se como sujeitos transformando sua objetividade na práxis – inclusive, conflituosa. Produziram uma temporalidade, um ritmo⁶² de cadenciar os conteúdos e formas das relações de produção, mas, também, estabeleceram a criação de outras relações de produção dentro do seu ramo produtivo – basta lembrar o relato do *Professor* sobre o Grupo Operativo no *Aruega*.

⁶² Ritmo, no sentido de Henri Lefebvre, como modalidade concreta do tempo social. Seria necessária a compreensão desses tempos territorializados de maneira diferente por meio dos ritmos da vida...

Mas, e no caso das professoras? Será que o trânsito entre escolas que inferimos destes números possuiu essas qualidades diferentes, mesmo desiguais? Entendemos que a territorialidade escolar, como qualquer outra territorialidade, é uma relação social entre os extremos de sua antítese constitutiva: a subjetividade e a objetividade – no caso, a professora e a escola. A individualidade docente das professoras se desenvolveu mediante uma territorialidade? Uma territorialidade entendida como práxis? Ou, será que entre a condição imediata do território de uma escola e de outra (mesmo que dentro da rede pública, estadual) somente se estabeleceu uma relação de exterioridade? Será que a mobilidade foi entre um território e outro sem estabelecer uma mudança qualitativa na condição docente? Será que as *formas singulares* das escolas (EELC e EE1J) se realizaram como abstração na *forma equivalente* da escola pública ou escola estatal? Por fim, a questão que queremos produzir é a seguinte: as professoras, quando saem de um território (Escola X) e vão para outro território (Escola Y), produzem uma territorialidade – ou melhor, se produzem a si mesmas como algo que se transforma qualitativamente na mediação com a territorialidade? Ou reproduzem a territorialidade determinada externamente, como um *poder independente*, como simples determinação do trabalho docente? Não levantamos dados qualitativos para desenvolver essa questão, da parte das *professoras* e da parte da *escola da rua*.

Questão 14. Você prestou concurso público para trabalhar na rede a qual esta unidade educacional está vinculada?			
	1. Não.	2. Sim	Total por Escola
EELC	42,85%	0,00%	42,85%
EE1J	57,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	99,99%	0,00%	99,99%

A necessidade de concurso público pode ser inferida, tanto na lógica da contabilidade capitalista do trabalho, isto é, da remuneração, uma carreira via concurso público permite maiores ganhos, quanto na estabilidade e garantias, permitindo uma profissionalidade mais estável e com direitos trabalhistas melhores. Mas, essa não é nossa abordagem, por mais que tenha rebatimentos sérios no processo de trabalho.

Quanto ao processo de trabalho em si, ao consumo do trabalho docente na perspectiva da sua força ou capacidade específica de desenvolver

atividades, o quadro geral revela que o trabalho na *escola do assentamento* possui relações de trabalho que tornam a docência mais leve do que na *escola da rua*.

Questão 21. Qual a jornada de trabalho semanal nesta unidade educacional?	
EELC	24 horas e 50 minutos
EE1J	19 horas e 30 minutos
TOTAL	22 horas e 20 minutos

A jornada semanal, em média, na EE1J é menor 05 horas e 20 minutos; aproximadamente 78% da jornada da EELC. A metodologia não alcançou dados suficientes para desenvolver quantitativamente a relação da jornada de trabalho com o salário, contudo, como exposto anteriormente, 78,57% do conjunto das professoras recebe até dois salários mínimos. Mas, da amostra total, duas professoras recebem até três salários mínimos e outra recebe até quatro salários mínimos – e as três são professoras da *escola da rua*. O limite superior do salário na *escola do assentamento* é de dois salários mínimos. Ao passo que na *escola da rua*, o limite salarial não tem como teto 2SM; o grupo até dois salários mínimos é metade da amostra da escola da *rua*, sendo que um terço das professoras recebe até dois salários mínimos e outro terço recebe até três salários mínimos. O ganho salarial das *professoras da escola do assentamento* é menor, mas mantém concordância, pelo menos numa aproximação superficial, com a jornada de trabalho.

Questão 22. Na sua jornada de trabalho semanal, nesta unidade educacional, quantas horas se dão no trabalho docente?	
EELC	24 horas e 20 minutos
EE1J	16 horas e 40 minutos
TOTAL	20 horas e 30 minutos

Dentro da jornada semanal, quanto ao tempo objetivado de trabalho docente, existe uma variação pequena na EELC, evidenciando que dentro da jornada total, a maior parte do tempo se dá na regência. Isto é, a existência de tempos livres dentro da jornada é pequena – em média, uma diferença de 30 minutos na semana – 98,4% entre o menos e o mais. Ao passo que, na EE1J, essa diferença entre tempo de trabalho imediatamente gasto na função docente e tempo de trabalho total da jornada, apresenta uma diferença maior. 85,6% do tempo total da jornada de trabalho são invertidos na regência, no consumo específico da força de trabalho docente na sala de aula. Existe mais

tempo disponível para atividades que compõem o sentido mais ampliado de docência na jornada de trabalho das professoras na EE1J do que na EELC. Nesse sentido, a intensidade do trabalho docente em si, no seu consumo imediato, na EELC é maior. Mas, quando a *Professora* nos relata da relação que se estabelece do trabalho docente com a territorialidade se realizar somente no âmbito da unidade educacional, percebemos que o trabalho docente das *professoras* não se realiza como uma capacidade expansiva, isto é, o movimento do trabalho docente ir além de sua dimensão imediata de trabalho na escola em direção ao assentamento se mantém limitado a um relação espaço-tempo que põem as possibilidades de outras relações sociais nos limites de uma exterioridade.

Questão 23. Dentro dessa jornada semanal de trabalho você tem um tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extra-classe, como por exemplo: estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos e família, preparação de aulas, correção de atividades, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras?				
	1. Não	2. Sim.	Total nas escolas	Quanto tempo por semana?
EELC	14,29%	28,57%	42,86%	7 horas e 30 minutos
EE1J	42,86%	14,29%	57,15%	4 horas
TOTAL	57,15%	42,86%	100,01%	5 horas e 45 minutos

A maior parte das professoras considera que não possuem um tempo remunerado para a realização de atividades que compõem a docência para além do seu consumo imediato em sala de aula, isto é, na regência. Essa é uma crítica geral da intensificação do trabalho docente (ref). Mas, quando tomamos a EELC, a maior parte considera que possui esse tempo, ao passo que, na EE1J a maior parte considera que não dispõe desse tempo. Isto é, dentro da jornada de trabalho, as *professoras da escola do assentamento* ficam, proporcionalmente, mais tempo dentro de sala de aula. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para enunciado de mesmo conteúdo, as respostas também se dividem (Não: 50%; Sim: 50%), e o tempo médio por semana é de 5 horas e 15 minutos.

24. Você é professor(a) de quantas turmas nesta unidade educacional?	
EELC	9,83 turmas
EE1J	2 turmas
TOTAL	6,92 turmas

Contudo, as salas de aula da *escola da rua* são bem diferentes das salas de aula da *escola do assentamento*. As professoras da escola da *rua* têm uma quantidade muito maior de turmas do que as professoras do assentamento. Quase cinco vezes! Se considerarmos que um dos aspectos que também contribui na intensificação do trabalho docente é a quantidade de turmas, o trabalho docente na EE1J se apresenta mais leve, mesmo que com um tempo menor para atividades que compõem o trabalho docente sem se efetivarem imediatamente na regência, bem como o tempo imediato de sala de aula ser proporcionalmente maior. Uma explicação para essa diferença é o porte da *escola da rua*. Nos registros da Secretaria Estadual de Educação, a EE1J tem 93 alunos matriculados (49 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 29 alunos da Educação de Jovens e Adultos nos Anos Finais de Ensino Fundamental, e 15 alunos em Atividades Complementares), ao passo que a EELC tem 792 alunos (384 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 176 alunos do Ensino Médio, 72 alunos de Magistério, 73 alunos da EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 21 alunos de EJA Integrada à Educação Profissional, e, 66 alunos em Atividade Complementares). A quantidade de turmas varia quantitativamente e qualitativamente de maneira crescente na *escola da rua*. Bem como o fato de que as *professoras da escola da rua* trabalham em mais escolas – contudo não podemos afirmar a extensão de jornada diretamente vinculada. Não levantamos o dado de quantos turnos de trabalho se dá a atuação das professoras, o que permitiria relacionar com a quantidade de escolas e verificar o rebatimento na quantidade de turmas.

Questão 25. Quantos alunos há, em média, nas suas turmas nessa unidade educacional?	
EELC	25,23 alunos
EE1J	14,88 alunos
TOTAL	20,05 alunos

As turmas da EE1J têm aproximadamente 10 alunos a menos que as turmas da EELC. Contudo, a média de 20 alunos entre as duas escolas apresenta um perfil bem mais próximo do ideal. No caso da EELC há que considerar a docência em turmas do Ensino Médio também. Se considerarmos que um dos fatores que intensificam o trabalho docente em sala de aula é a quantidade de alunos, podemos concluir que a intensidade da docência na EE1J é menor.

Entrevistador: E com relação aos professores aqui da escola? Cê acha que destaca, assim?

Professora: [pausa] Olha, assim, o que eu vejo, o que eu vejo assim, eles comentar, que gosta de vim trabalhar aqui. É o que a gente mais vê. Ah, não, gosto de vim trabalhar aqui e tal. Pelo nível, assim, das turmas, vamos dizer. São turmas menores. É, é, são menos agitados, né? Então eles fala que gosta de vir por esse perfil. Por questão mais ideológica eu nunca, infelizmente.

Entrevistador: Depois eu vou até voltar nisso.

Professora: Infelizmente eu nunca vi eles, assim. É, aqui é bom, a gente faz um estudo diferente. Uma mística. Infelizmente eu num ouvi isso deles não. É mais: ah, que os menino é melhor de lidar, que as turma é menor. E a noite também.

Na medida em que o trabalho das professoras, em geral, não se expande qualitativamente envolvendo outras relações, e o aspecto quantitativo é menor, a demanda de ações e atenções (que se multiplicam pela quantidade de alunos e pela qualidade diversa destes) que as professoras têm na *escola do assentamento* é uma relação mais leve do que *na escola da rua*. Na TDEB (GESTRADO, 2011), para a mesma pergunta, a média de alunos nas turmas é de 27,8 alunos – acima tanto da média da *escola da rua* quanto do *assentamento*, o que nosso entendimento, se relaciona com a característica de Tumiritinga ser um município pequeno.

Questão 28. Você tem quantas aulas nesta unidade educacional?	
EELC	23,67 aulas
EE1J	14,25 aulas
TOTAL	18,96 aulas

As professoras da *escola do assentamento* têm aproximadamente 60% das aulas das professoras da *escola da rua*. Nesse aspecto, também o trabalho docente no assentamento se apresenta menos desgastante, pois a quantidade de horas/aula compõe o que podemos aproximar da idéia da produtividade do trabalho docente. Tanto relacionando a quantidade de aulas com a quantidade de turmas, bem como com a quantidade de alunos, alcançamos uma objetividade em que o trabalho docente se relaciona como um processo de trabalho que desgasta menos as professoras da *escola do assentamento*.

Questão 29. Você costuma levar alguma atividade desta unidade educacional para realizar em casa?				
	1. Sempre	2. Frequentemente	4. Nunca	Total das escolas
EELC	28,57%	14,29%	0,00%	42,86%
EE1J	35,71%	7,14%	14,29%	57,14%
TOTAL	64,28%	21,43%	14,29%	100,00%

A maior parte das professoras tem a extensão da jornada não remunerada, pois os tempos livres apropriados na realização de atividades vinculadas ao trabalho docente evidenciam a precarização da relação profissional, pois não existe remuneração desse trabalho. O trabalho não pago⁶³ se torna um traço da condição docente. Nesse sentido, tanto a EE1J quanto a EELC produzem uma sobre-exploração do trabalho docente, contudo, na EE1J se apresenta uma excepcionalidade: a presença de duas ocorrências de professoras que nunca levam trabalho para casa, isto é, que conseguem realizar a totalidade de suas atividades por dentro da jornada de trabalho. Seguramente a *Professora* não compõe essa exceção:

Entrevistador: E, cê leva trabalho da escola pra casa?

Professora: Levo. Traz atividade dos menino pra, pra, pra dá uma analisada. Ver como é que eu vou trabalhar as dificuldade. Elaborar, preparar a aula do dia seguinte. Então, trazer, traz sim.

Entrevistador: Sempre?

Professora: Sempre. Todo dia.

Questão 30. Quantas horas semanais você dedica, em casa, a essas atividades?	
EELC	8 horas e 40 minutos
EE1J	8 horas e 40 minutos
TOTAL	8 horas e 40 minutos

A exploração do trabalho, por meio da apropriação de trabalho não remunerado, se realiza na mesma intensidade tanto na *escola da rua* quanto na *escola do assentamento*.

Questão 26. Você é professor de turmas multisseriadas nesta unidade educacional?				
	1. Não	2. Sim.	Total da escola	De quantas turmas?
EELC	42,86%	0,00%	42,86%	
EE1J	21,43%	35,71%	57,14%	
TOTAL	64,29%	35,71%	100,00%	

⁶³ Marx, analisando o capital como *essencialmente o comando sobre trabalho não pago*, aponta que “O método clássico de considerar a jornada de trabalho grandeza constante tornou-se habitual com a aplicação de fórmulas [...] [nas quais] se compara sempre o trabalho excedente com uma jornada de trabalho de magnitude dada.”, em que “O capitalista paga o valor da força de trabalho [...] e recebe em troca o direito de dispor diretamente da força viva de trabalho. Usufriui da força de trabalho em dois períodos.” (MARX, 1867/1984: 612). No caso das professoras, uma parte do seu tempo livre (tempo que não se objetiva na escola, como trabalho docente) é apropriado na relação de trabalho docente, se constitui em um período de tempo que passa a ser comandado pela unilateralidade dos imperativos do trabalho docente. A escola pública, nesse sentido, *recebe um equivalente em trabalho maior do que remunera enquanto salário*.

Uma questão fundamental para a Educação do Campo se refere à ruptura com a seriação, permitindo a coexistência de alunos em diversas temporalidades da escolarização. Optamos por lançar este dado mesmo compreendendo que a *analítica* teria que se constituir a partir de campo qualitativo.

Questão 45. Você considera que a localização desta unidade educacional tem alguma influência nas suas aulas?			
	1. Não	Sim.	Total por Escola
EELC	14,29%	28,45%	42,74%
EE1J	7,14%	50,00%	57,14%
TOTAL	21,43%	78,45%	99,88%

A maior parte das professoras considera que a localização da escola produz influência no seu trabalho em sala de aula, contudo, a proporção é maior entre as professoras da escola do assentamento. Mas, quando a mesma questão é feita associada ao desenvolvimento dos alunos, as respostas se dividem, evidenciando uma incapacidade de relacionar à territorialidade em sentidos mais ampliados – envolvendo os processos educativos de maneira orgânica.

Questão 64. Você trabalha em outra unidade educacional?				
	1. Não.	3. Sim, na rede estadual de ensino.	4. Sim, na rede municipal de ensino.	Total das escolas
EELC	21,43%	7,14%	14,29%	42,86%
EE1J	35,71%	0,00%	21,43%	57,14%
TOTAL	57,14%	7,14%	35,72%	100,00%

A maior parte das professoras atua somente em uma unidade educacional (comparar com jornada de trabalho). Proporcionalmente, as professoras da escola da *rua* e as do assentamento se distribuem com uniformidade entre mais de uma escola pública – sendo que no caso da EELC, existe ocorrência de outra função na rede estadual, ao passo que na EE1J, todas as professoras *dobram* na rede municipal.

Questão 65. Você exerce alguma atividade em outro setor profissional não ligado à educação?			
	1. Não	Sim. Qual(is) setor(es)?	Total por Escola
EELC	28,57%	14,29%	42,86%
EE1J	57,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	85,71%	14,29%	100,00%

A maior parte das professoras trabalha somente como professoras, isto é, apresentam uma especialização do trabalho. A objetivação do trabalho não comporta relação com outras formas de produção, com uma diversidade econômica. Nesse sentido, com as professoras da cidade, a condição de força de trabalho docente interdita processos que poderiam se desdobrar no sentido de uma omnilateralidade. [desenvolver] No caso da EELC, uma das ocorrências de trabalho em outro setor é o *Professor*, com o trabalho camponês do assentamento, e uma professora que trabalha com um comércio (armarinho com artigos de papelaria na própria residência, na frente da EELC).

Questão 67. A principal fonte da sua renda provém do trabalho docente?			
	1. Não	Sim.	Total por Escola
EELC	0,00%	42,86%	42,86%
EE1J	0,00%	57,14%	57,14%
TOTAL	0,00%	100,00%	100,00%

No caso da principal fonte de renda também ocorre uma relação de exclusividade com o trabalho docente.

Questão 68. A principal fonte da sua renda mensal provém de atividade não vinculada ao trabalho docente?			
	1. Não	Sim.	Total por Escola
EELC	42,86%	0,00%	42,86%
EE1J	57,14%	0,00%	57,14%
TOTAL	100,00%	0,00%	100,00%

Associada à questão anterior, no caso do intervalo de tempo mensal, o trabalho docente continua como principal fonte de renda.

Questão 69. Qual a renda familiar mensal, incluindo a soma dos rendimentos de todas as pessoas da sua casa?					
	3. De 1 à 2 SM.	4. De 2 à 3 SM.	5. De 3 à 4 SM.	6. De 4 à 5 SM.	Total por Escola
EELC	0,00%	14,29%	14,29%	14,29%	42,87%
EE1J	14,29%	21,43%	21,43%	0,00%	57,15%
TOTAL	14,29%	35,72%	35,72%	14,29%	100,02%

Aproveitando o gancho da materialidade apontaremos de maneira breve a comparação entre os dados da *escola do assentamento* e *da rua* – lembrando que ambas estão vinculadas à rede estadual de ensino de Minas Gerais, de modo que o ponto de partida não aponta uma desigualdade de origem na fonte

dos rendimentos. Mesmo porque, o vínculo ou contrato de trabalho com a rede não apresenta uma assimetria tão grande:

Questão 15. Qual o vínculo ou contrato de trabalho com esta unidade educacional?			
	3. Temporário/ Designação	4. Efetivado pela Lei 100 do Governo Estadual	Total por Escola
EELC	21,43%	21,43%	42,86%
EE1J	14,29%	42,86%	57,15%
TOTAL	35,72%	64,29%	100,01%

Percebe-se a ausência de professores com vínculos efetivos e plenos, no caso concurso público, em ambas as escolas – revelando a demanda de concurso público na rede estadual, em Tumiritinga, independente da condição urbana ou rural do equipamento escolar. Na TDEB (GESTRADO, 2011), 63,7% das respondentes prestaram concurso público e 23,6% se enquadram em Temporário/Substituto/Designado.

Na escola do assentamento a presença de efetivados é maior, sendo que a ocorrência do *Pedagogia da Terra* é efetivada. Na *escola da rua* a presença de designados é maior, e a ocorrência do *Pedagogia da Terra* também é designada. Isto é, o casal de professores do assentamento possui o mesmo vínculo com a escola que a maioria das professoras possui. Mas, o que não se pode perder de vista aqui é que, ocorre uma igualdade entre professores do campo e da cidade, contudo, a condição generalizada nas duas escolas é de vínculos precarizados, frágeis. Não é nosso objetivo aqui discutir políticas de contratação de pessoal docente para desenvolver as críticas que o processo de efetivação na rede estadual teve, mas, como registro, a condição de efetivado é melhor do que a condição de designado – que é a forma mais precária, pelo caráter temporário do vínculo enquanto houver a existência de classes vagas ou licenças de efetivos/efetivados –, contudo, está distante dos mínimos que a condição estatutária do concursado traz de estabilidade e remuneração, que infelizmente também está aquém do provimento de cargos e salários da condição docente.

O salário⁶⁴ das professoras revela essa relação perversa:

⁶⁴ A aplicação de questionários ocorreu nos meses do terceiro quadrimestre de 2010, em que o salário mínimo era de R\$ 510,00.

Questão 63. Qual o seu salário bruto na função que exerce nessa unidade educacional?					
	2. Até 1 SM (até R\$ 510,00).	3. De 1 à 2 SM (de R\$ 510,01 até R\$ 1.020,00).	4. De 2 à 3 SM (de R\$ 1.020,01 até R\$ 1.530,00).	5. De 3 à 4 SM (R\$ 1.530,01 até R\$ 2.040,00)	Total por Escola
EELC	7,14%	14,29%	14,29%	7,14%	42,86%
EE1J	21,43%	35,71%	0,00%	0,00%	57,14%
TOTAL	28,57%	50,00%	14,29%	7,14%	100,00%

Quase quatro quintas partes (78,57%) do conjunto das professoras recebe até dois salários mínimos. A má remuneração, em geral, é uma marca da condição docente na escola pública básica. E, nesse sentido, se constitui em um traço geral da distribuição de recursos aos trabalhadores da educação básica na contratação e remuneração das professoras – seja no campo, seja na cidade⁶⁵.

Contudo, olhando os dados mais de perto, vemos que, da amostra total, duas professoras recebem até três salários mínimos e outra recebe até quatro salários mínimos – e as três são professoras da *escola da rua*. Observando internamente a distribuição da remuneração na *escola do assentamento*, vemos que o limite superior são dois salários mínimos, e que existe aproximadamente uma proporção entre o corte de 1SM e até 2SM. Diferente da *escola da rua*, em que a distribuição da variação salarial não se limita ao teto de até 2SM; o grupo até dois salários mínimos é metade da amostra da *escola da rua*, sendo que um terço das professoras recebe até dois salários mínimos e outro terço recebe até três salários mínimos. Isto é, a precariedade salarial é a marca do conjunto das professoras, tanto *da rua* quanto *do assentamento*, mas, as professoras *do assentamento* estão em uma condição mais desigual quando comparadas às professoras *da rua*.

O processo de trabalho das professoras na *escola do assentamento* mantém essa coerência entre o desgaste de uma parte de sua subjetividade (trabalho mais leve) e a recomposição dessa subjetividade (salário menor). Em termos de uma contabilidade capitalista, tudo certo. Trabalho menos, ganho menos. Se a questão para estas professoras se limitasse à expansividade do salário, não haveria motivo para permanecerem na *escola do assentamento* – salvo no caso da ausência de demanda de professoras nas escolas públicas do

⁶⁵ Se considerarmos que no ano de 2010, em um dia do mês de abril, na metrópole de Belo Horizonte, pude participar, em um mesmo dia, da assembleia de deflagração de greve das professoras da rede particular na parte da manhã (dois dias letivos), na parte da tarde da assembleia de greve da rede estadual (mais de cinquenta dias letivos), e, de noite, da reunião do comando de greve do município (dezoito dias letivos), posso afirmar que esse quadro excludente se reproduz nos grandes centros urbanos também...

município, o que não consideramos que seja o caso, porém, não averiguamos essa possibilidade. Nossa hipótese, que somente a pesquisa qualitativa permitiria afirmar em termos fortes, é que o que organiza a racionalidade de força de trabalho docente das professoras em termos da auto-compreensão da objetivação, está no processo de trabalho ser mais leve. Entre os extremos de uma antítese entre o consumo da força de trabalho ser menor (trabalho mais leve, em quantidade e qualidade) e a reprodução da força de trabalho aumentar (salário aumentar), consideremos que o primeiro termo se torna positivo; comanda o desenvolvimento desta antítese.

Um sentido possível de derivar essa questão é na compreensão das professoras da *rua* acerca do próprio desgaste que o trabalho docente produz na subjetividade, no corpo. Não entraremos nesse mérito, mas o adoecimento, o esgotamento no nível do biológico e do psicológico – se desdobrando para o campo do psiquiátrico – não é uma realidade distante de professoras da escola pública. Nesse sentido, a satisfação de necessidades advém de uma lógica determinada pela subjetividade no sentido mais radicalizado, e a determinação da carga de trabalho é posta numa balança: a satisfação do consumo necessário à reprodução em um patamar, de um lado, e, do outro, as possibilidades de ampliação desse patamar de consumo pela *penosidade* se instalar no processo de trabalho de maneira ampliada, crescente. O consumo satisfeito, a produção se aquieta... A racionalidade capitalista (CHAYANOV, 1924/1981), traço ausente no sentido clássico do camponês, pode ser derivada do próprio descolamento do processo de consumo e de produção que o trabalhador na condição de força de trabalho vive nas relações de produção – mas que, não nos esqueçamos, se re-produz socialmente, mas subjetivamente também. A produtividade determinada pela *capacidade de comando do trabalho* (MARX, 1867/1984), cujo sentido é objetivo ao trabalhador, a acumulação capitalista, se torna um conjunto que lhe organiza sua vida espiritual, suas formas de consciência. Forçar sua subjetividade como uma máquina no processo da produção para a satisfação de necessidades criadas não pela sua própria individualidade social (numa crítica aos pressupostos da sociedade produtora de mercadorias por relações capitalistas), mas pelos processos de reprodução de relações de produção e consumo dirigidas, faz com que ele regule as engrenagens da balança entre produção e consumo considerando que seu próprio significado não é somente o de *força de trabalho*.

Sua vida não se mede somente nas relações determinadas de fora para dentro, mas também de dentro para fora. Não afirmamos aqui que se tenha instalado uma racionalidade camponesa, nos termos do balanço subjetivo do consumo (CHAYANOV, 1924/1981), mas, buscando um termo médio, tampouco esse comportamento se explica mantendo o trabalhador absolutamente reduzido à força de trabalho. Sempre resta um pouco do todo na parte; sempre resta um pouco do sujeito na força de trabalho. A nossa *redução do trabalho em força de trabalho docente* aqui encontra um limite, que, no nosso entendimento, uma pesquisa qualitativa poderia encontrar questões decisivas.

Contudo, em ambas as possibilidades, lidamos com um sujeito cuja racionalidade se estabelece mediante os pressupostos que se limitam à sua objetivação na relação de trabalho – por um lado, na condição de força ou capacidade de trabalho em um extremo da entrega, por outro lado, na condição de subjetividade que retém parcelas de sua objetivação intencionalmente na parcela da recusa. A subjetividade, mesmo se movimentando com alguma margem dentro de sua objetivação não expansiva, se territorializa mediante pressupostos da *força de trabalho*. Essa é uma das questões centrais: a objetivação pedagógica do processo educativo, enquanto trabalho docente, se realiza como *força de trabalho*, pondo de lado outras relações sociais que ativariam os possíveis de algo próximo a uma *práxis educativa* – como em outro momento a exterioridade da Fazenda Califórnia se tornou territorialidade do Assentamento Primeiro de Junho por uma *práxis* mediada na luta pela terra.

Entrevistador: Agora, aqui, é, aí, né, continuando um pouco mas no sentido da relação entre os professores, enquanto um grupo de trabalhadores que tá reunido na escola. Como é que são as atividades mais coletivas, o momento coletivo dos professores? Além duma atividade cultural.

Professora: Entre os professores. A relação é tranquila, assim. Num tem, até por que é um número, dividindo pelos dois turno, é até um número pequeno, né? De manhã são quatro professor. E, e a noite que é um grupo maior mas nem todos vem no mesmo dia. Fica nessa média de, de quatro, cinco professor. Então, assim, a relação é tranquila. Mas, mas, assim, como é que eu vou dizer? A relação é pessoal mesmo. Mas essa relação mais política, mais pedagógica, é, é [silêncio]

As possibilidades do trabalho docente se mantêm encapsuladas nas suas próprias determinações, nas relações sociais que não vão além de uma individualidade social limitada às relações específicas do trabalho. Seria necessária uma incursão no referencial teórico que debate a objetivação

pedagógica nos termos da profissionalidade para extrair uma crítica mais bem fundamentada.

Questão 36. Em quantas unidades educacionais você trabalha?			
	1. Apenas nesta unidade educacional	2. Em duas unidades educacionais	Total por Escola
EELC	21,43%	21,43%	42,86%
EE1J	35,71%	21,43%	57,14%
TOTAL	57,14%	42,86%	100,00%

Com relação à quantidade de escolas nas quais as professoras trabalham, no caso da *escola da rua*, metade trabalha somente em uma unidade educacional, metade trabalha em duas. No caso das professoras da *escola do assentamento*, essa proporção se altera: dois terços trabalham somente em uma unidade educacional e um terço trabalha em duas. Se considerarmos a situação de que a distribuição da força de trabalho docente entre mais de uma escola solicita um consumo maior da mesma, um maior desgaste, pela ampliação quantitativa e qualitativa das demandas apresentadas pelas unidades educacionais, bem como possíveis variações de público e condições de trabalho, podemos considerar que a intensidade do trabalho das professoras na *escola do assentamento* é menor do que na *escola da rua*.

Quanto à renda familiar, vemos que as famílias das professoras da *escola da rua* têm maiores rendimentos. Considerando que a totalidade das professoras aponta o trabalho docente como principal fonte de renda, percebemos que as professoras que trabalham na *escola do assentamento* recebem menores salários. O dado da remuneração do trabalho docente é coerente com o consumo proporcional da força de trabalho – como apontado antes, o trabalho na *escola do assentamento* tem características menos intensivas – nos limites criticados.

Questão 70. Você considera que o seu trabalho docente é influenciado por outras atividades que você desempenha?			
	1. Não	2. Sim.	Total por Escola
EELC	21,43%	21,43%	42,86%
EE1J	21,43%	35,71%	57,14%
TOTAL	42,86%	57,14%	100,00%

No caso das professoras da *escola do assentamento*, a influência de outras atividades no trabalho docente é percebida, mas, mesmo assim, existe uma percepção de que o trabalho docente é uma atividade que mantém um desenvolvimento autônomo quando comparada com outras relações que compõem a vida, o dia-a-dia.

Questão 72. Você considera que outra(s) atividade(s) que você desempenha é(são) influenciada(s) pelo seu trabalho docente?			
	1. Não	2. Sim.	Total por Escola
EELC	7,14%	35,71%	42,85%
EE1J	14,29%	42,86%	57,15%
TOTAL	21,43%	78,57%	100,00%

A maior parte das professoras considera que a condição docente tem influência em outras atividades que desempenham. Com o dado anterior, estabelece-se uma relação contraditória, pois, se o trabalho docente influencia outras atividades que as professoras desempenham, a recíproca não é verdadeira na mesma proporção. Isto é, existe uma cisão do trabalho docente com relação às outras atividades do cotidiano, sobretudo se pensarmos a partir da contribuição que as atividades poderiam trazer para aproximar a objetivação pedagógica da sociabilidade. No caso do assentamento, a questão se coloca de maneira mais problemática, pois a participação das *professoras da rua* nas atividades do assentamento é pouca e se resume às demandas vinculadas diretamente ao âmbito da escola – isto é, atividades que compõem diretamente a jornada de trabalho.

Nesse sentido, estabelece-se uma relação de objetividade das professoras com relação à *escola do assentamento*, mas, com relação ao assentamento, não se pode perceber o mesmo. Isto é, o assentamento, que se constitui em uma unidade para os assentados, se constitui em uma cisão para as professoras.

Entrevistador: E aqui, os professores participam das discussões do assentamento?

Professora: [pausa] Não.

Entrevistador: É?

Professora: Não. Se a gente tudo... Por exemplo, nós tivemos um momento aqui, muita assim, de fazer um seminário, de fazer estudo. E aí tinha grande maioria dos assentado aqui. Aí elas vinha, participava, contribuía. Mas, no dia a dia, nada.

Entrevistador: Nas atividades culturais também?

Professora: Não, só se for uma, só se for aquelas que tinha a escola vai, vai fazer junto, entendeu?

Entrevistador: Por exemplo, a catequese aqui?

Professora: Não.

Entrevistador: Tem muito professor, tem muita professora religiosa, né?

Professora: Tem. É aqui divide, uns são evangélico, outros não. Mas [...]

Entrevistador: Até pra entender assim, se, se os professores tem assim, participa da vida mais cultural do assentamento também. Num é só vim, trabalhou na escola, pronto, vai embora.

Professora: Não. Eles vem, assim, a atividade mais cultural que eles participa, aqui do assentamento, é, o aniversário do assentamento. E o encerramento do ano letivo. As outras é nós que somos daqui mesmo que envolvemo. Até ni, ni, até nos encerramento dos anos letivo e no aniversário do assentamento, eles vem participa, mas depois que já tá... Mas a mão na massa mesmo, é pra nós que é daqui.

Entrevistador: Cê acha que isso faz falta, assim, pra eles?

Professora: [pausa] Eu acho que faz pra eles e também pro assentamento. Eu acho que faz falta pra ambas as parte. Porque eu acho que o que eles tem de oportunidade de ter uma convivência maior. De participar mesmo e ver como é que organiza. Essa interação e, e, pra nós ter eles ali. Não meramente poder ajudar em ornamentação tal, nem tarefa tal. Mas assim pra gente sentir que tem essa relação. Que num vai tá aqui meramente só, pelo trabalho, mesmo, que tem um vínculo.

Entrevistador: No sentido mais de comunidade?

Professora: De comunidade, de eles gosta de tá. Então eu acho que falta isso. Às vezes tem uns que fala, se precisar de contribuir com alguma coisa, eu vou contribuir. Mas vim eu num vou poder.

A *Professora* é certa: algo que não se resume no trabalho, mas que se estabelece como vínculo. Essa é uma abertura pra antítese entre *força de trabalho docente* e *trabalhador docente* se desenvolver no sentido de uma *práxis docente territorializada*. Mas, será restrita aos termos da docência essa *práxis*? Se retomarmos nosso fio no sentido que objetivação do processo educativo na mediação estatal, o resultado é o par: *escola estatal* e *trabalho docente*. Mas, se alargarmos os termos, sobretudo pela própria crítica aos pressupostos estatistas presentes nas escolas públicas, bem como ter a territorialidade assente, o resultado pode se constituir em *escola do assentamento se diferenciando da escola estatal e trabalho docente se desdobrando em práxis educativa*. No nosso entendimento, uma série de processos que estão em curso na *escola do assentamento* e no próprio Assentamento Primeiro de Junho podem interditar essa possibilidade, ou, mediante um conjunto um pouco mais largos de circunstâncias, re-criar a historicidade marcante em outros momentos. Seria o sentido do processo educativo se tornar mais ativo na re-produção de determinadas relações de produção que, na antítese com as formas individuais de compor o trabalho do Assentamento, e tentar desdobrar alguns possíveis – mesmo no tempo mais

largo que o processo educativo se realiza quando comparado ao processo produtivo imediato à reprodução material do assentamento.

Mas, voltando ao específico dessa participação seletiva, entendemos que aqui se mantém forte uma cisão funcional. Pois esses termos de análise remetem para uma objetivação do trabalho docente que não vai além da *dialética produção-consumo de uma força de trabalho docente*. De uma realização parcelar das possibilidades da educação como uma prática autônoma e emancipatória. Bem como, nos termos da análise aqui desenvolvida, de uma dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa que impõem limites estruturais à abertura de uma práxis educativa. Mas, o próprio processo de estranhamento, mediante condições específicas, pode ser apropriado pelos sujeitos estranhados e desenvolvido em sentido diverso daqueles nos quais se realiza. Essa é uma aposta fundamental.

Vejamos tal aspecto vinculado à produção do trabalho docente no que se refere à dimensão da prática associativa como objetivação política.

Questão 74. Você é filiado ao sindicato dos professores de sua categoria?				
	1. Não.	3. Sim, e participo de vez em quando das ações e tomadas de decisões.	4. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.	Total das escolas
EELC	35,71%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	35,71%	7,14%	14,29%	57,14%
TOTAL	71,42%	14,28%	14,29%	99,99%

Com relação à participação na forma organizativa mais imediata à condição docente, o sindicato dos professores, ocorre maior participação das professoras da *escola do assentamento* – mesmo que essa participação não se dê no sentido mais efetivo, nas ações e tomadas de decisões. Contudo, o *Professor* aponta avanços e retrocessos na participação da atividade sindical, sobretudo a greve no primeiro semestre do ano de 2010. Avanços na perspectiva da coletividade das professoras da *escola da rua*, mas retrocesso quanto à permanência da atividade sindical no cotidiano da coletividade. Se a avaliação do *Professor* procede, esse perfil de atuação sindical não produz a necessidade individual do trabalhador se reconhecer na forma associativa da categoria, por mais que o conjunto do trabalho aponte a necessidade da *questão docente* realizar processos de luta social – mesmo que na perspectiva

imediate da própria condição de trabalho, ou melhor, na condição de força de trabalho quando a pauta se resume à questão salarial.

Entrevistador: Então, essa perspectiva mais coletiva, no grupo de professores, de trabalho coletivo, de cotidiano.

Professor: É como eu falava pra você, a gente, acho que um pouco o momento que foi bacana de uma experiência que eu vivi lá nesse período que eu tô, foi na greve do ano passado. Só pra você ter uma idéia nós conseguimos parar cem por cento da categoria. No início houve dois momentos de paralisação de um dia, essa foi parcial nem todos aderiram. Aí nos finais, quando foi mesmo pra paralisação mesmo, nós conseguimos paralisar cem por cento. No início houve resistência [...]

[trecho suprimido para fins de anonimato]

[...] Então foi uma experiência muito bacana, nós fizemos várias reuniões, depois fizemos avaliação do processo. Então foi o momento mais assim, mais vivo que eu presenciei de coletividade na nossa [...]

Entrevistador: Nos três turnos?

Professor: De toda a professorada, né? Inclusive as nossas reuniões sempre ia quase todos, era poucos que faltava, né? Nós somos o que? Quarenta e seis, ou cinquenta e seis, que parece docentes, né? Foi uma experiência muito bacana. No demais foi o que eu falei pra você.

[...]

Entrevistador: Fazer um paralelo um pouco, que aí, por exemplo, o sindicato é um pouco o movimento dos trabalhadores, dos professores, é a primeira forma política alí que aparece. E quando compara com o sindicalismo, por exemplo, do trabalhador rural? Cê acha que tem avanço, não tem?

Professor: Legal. Antes da sua pergunta então cê me fez lembrar de uma questão que eu tô falando disso mas por exemplo, é, do próprio sindicalismo, né, da nossa categoria, né? No caso por exemplo, no período da greve foram várias pessoas que sindicalizaram, sindicalizaram né? Embora a, acho até uma falha, que o sindicato só botou a cara naquele período da greve e não veio mais, poderia, acho eu, que poderia, por exemplo, poderia ter nos, nos, nos provocado pra uma outra reunião, sei lá, ter ido lá fazer um balanço [...]

Entrevistador: Aqui é regional [Governador] Valadares, né?

Professor: Quem veio aqui foi, é, a turma de Conselheiro [Pena] mas o, o, a região, o sindicato regional é [Governador] Valadares, né? Então assim na verdade, a gente não conhece a vida do sindicato, mesmo a turma que sindicalizaram a gente não conhece ainda. Recebe os panfletinho e tal do sindicato, sindicato tem fornecido através de panfletinho, ou então de correio eletrônico as deliberações tomadas, as negociações e tal. Mas eu acho que do ponto de vista organizativo valia a pena, a gente, ter aproveitado inclusive aquele período de ascensão da categoria, adesão à greve [...]

Entrevistador: Muito espaço coletivo, né?

Professor: Exatamente, né? E aí intensificado. Mas eu acho que é o momento ainda da gente fazer isso, acho que ainda num tá, é ainda é, é, tempo de fazer isso.

A *Professora* comenta, sobre a greve, que: “Olha, a greve que parou lá em Tumiritinga, pra nós conseguir parar aqui uma semana deu trabalho. Ninguém queria não.”.

Questão 76. Você é filiado a algum partido político?					
	1. Não.	2. Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.	3. Sim, e participo de vez em quando das ações e tomadas de decisões.	4. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.	Total por Escola
EELC	28,57%	7,14%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	42,86%	0,00%	7,14%	7,14%	57,14%
TOTAL	71,43%	7,14%	14,28%	7,14%	99,99%

Com relação à participação na forma genérica de organização política, os partidos políticos, percebe-se uma equivalência entre as professoras da escola da *rua* e do *assentamento*: o pouco envolvimento com esse tipo de forma associativa. A não participação passa dos 70%.

Questão 78. Você participa de algum movimento social?					
	1. Não.	2. Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.	3. Sim, e participo de vez em quando das ações e tomadas de decisões.	4. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.	Total por Escola
EELC	28,57%	7,14%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	35,71%	7,14%	7,14%	7,14%	57,13%
TOTAL	64,28%	14,28%	14,28%	7,14%	99,98%

No mesmo sentido, quando perguntadas da participação em algum movimento social, percebemos uma grande convergência: mais de 60% das professoras não tem envolvimento ou engajamentos. Mas já é uma participação maior do que na relação com os partidos políticos.

Questão 80. Você participa de alguma entidade vinculada à defesa e/ou implementação da Reforma Agrária?					
	1. Não.	2. Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.	3. Sim, e participo de vez em quando das ações e tomadas de decisões.	4. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.	Total por Escola
EELC	28,57%	7,14%	7,14%	0,00%	42,85%
EE1J	28,57%	7,14%	14,29%	7,14%	57,14%
TOTAL	57,14%	14,28%	21,43%	7,14%	99,99%

Mas, quando perguntadas sobre a participação em alguma entidade vinculada à Reforma Agrária, a não participação cai para pouco mais da metade (57,14%). No caso das professoras da *rua* no assentamento, metade se identifica como participante.

Na condição genérica de sujeito (movimento social e partido) a participação em formas associativas de caráter político é pequena, e se mantém pequena na condição genérica de trabalhadoras da educação (sindicato). Mas, quando a referência se aproxima da especificidade do assentamento, da relação territorial, a participação se amplia – mesmo que a participação se dê qualitativamente diversa: a quantidade de professoras que não participa, ou participa eventualmente, das ações e tomadas de decisões é igual à quantidade de professoras que não participa. Não levantamos o dado formalmente por meio de entrevistas, mas no momento da aplicação dos questionários, algumas professoras consideraram que a participação em questão poderia ser compreendida como, por exemplo, se alguma vez foi em alguma reunião do MST ou em alguma atividade do assentamento.

Uma questão que não temos condição de desenvolver, mas que é crucial para o futuro da *escola do assentamento*, é o processo de formação política que o MST, sobretudo na figura do casal de professores do assentamento, é capaz de desencadear no cotidiano do trabalho coletivo da escola. Os rebatimentos possíveis das lutas sociais que estes sujeitos desenvolveram na sua história, bem como de outros sujeitos do assentamento que mantenham relações com a instituição escolar, abre uma possibilidade de contato das professoras da *rua* com um conjunto teórico e ideológico bastante rico em termos de pensamento político posto na perspectiva da transformação social. A necessidade da produção de uma compreensão das questões do trabalho docente mediada pela questão territorial se coloca, em parte, como uma necessidade da própria territorialidade camponesa – pois a presença de um conjunto de sujeitos que desenvolve um processo educativo no interior do próprio assentamento, mas que mantém uma relação de simples exterioridade com o processo de territorialização, perde de vista (senão interdita) a apropriação dos educandos de sua condição espacializada nos processos educativos formais que participa.

Em um exercício de imaginação, podemos intuir uma tensão entre a socialização do assentamento (determinada pelos sujeitos do assentamento) e a socialização da municipalidade (determinada pela lógica geral da sociedade de classes, da produção de mercadorias como cotidiano – em que a reposição dos termos que fundam a realidade como ela no seu ordenamento hegemônico, remetem o processo educativo e a instituição escolar em uma

direção antes conservadora do que transformadora). Essa dimensão da produção do trabalho docente como dualidade, tensionada a partir da territorialidade intencional da escola como crítica no caso do MST, está posta como projeto, como desafio. Desafio que, no caso de alguns aspectos da questão agrária, avançou territorializando oposições à expansividade do capitalismo agrário no Vale do Rio Doce. Mas, nada é definitivo. Essa é a lição.

Perdendo rigor metodológico e ganhando funcionalidade da definição, não consideraremos o espaço *par excellence* da circulação: a espacialidade que é o continente da localidade de produção e da localidade de consumo; o mercado que dá sentido de conjunto organizado e recíproco entre sujeitos e objetos numa realidade histórica e geográfica em escala de reprodução social, a cidade de Tumiritinga tomada como uma totalidade em que se realizam diversos produtores e consumidores, com suas respectivas objetividades (o que é usado para ser vendido e o que é meio para realizar-se a compra ou a troca), por meio de relações passíveis de resumo na forma da mercadoria. Não fosse esta questão uma ausência nesta pesquisa, seria possível qualificar o trabalho docente e a territorialidade camponesa não somente olhando *para dentro de si*, mas perceber a interdeterminação deste par com sua condição fundamental: os trabalhadores e o território como uma totalidade.

Mas, tampouco procuramos apreender como se produz o trabalho docente (tanto processo de trabalho, quanto divisão social do trabalho) da educação recortada como função estatista indissociável da *escola pública*. O diálogo com o campo de pesquisa do Trabalho Docente mediante as mudanças nas políticas públicas abriria esta questão por dentro. Mas, no mesmo sentido anterior, podemos imaginar uma crescente tensão entre a socialização do assentamento como alienação de seus fundamentos/pressupostos (auto-crítica do próprio atraso do assentamento realizando a abertura de brechas para o retorno de formas individualistas do sociabilidade) e a afirmação positiva da escolarização como produção da sociedade mediante a estrutura capital-estado-trabalho (crítica à ausência do estado como fator de modernização – nesse sentido, quanto mais escolarização no sentido genérico do termo, melhor...).

Tomando a historicidade, como a capacidade dos homens de produzir sua história mediante um projeto aberto e crítico no próprio movimento histórico do devir, o trabalho docente se mantém separado de necessidades radicais à

expansividade da crítica presente na territorialidade camponesa. Tem o sentido de produzir a escola pela reprodução das relações que lhe constituem historicamente como um processo desigual – ou que, mesmo com avanços internos à sua lógica (ou a democratização de alguns de seus aspectos), não se coloca do lado da negação das formas hegemônicas de reprodução da sociedade de classes.

Pelo lado positivo: a educação como um direito social que se efetiva. Uma conquista nos limites da sociedade como se organiza hegemonicamente. Pelo lado negativo: a emergência de formas de sociabilidade determinadas por imperativos de fora. A potencialidade da questão educativa da territorialidade camponesa subsume nos pressupostos da reprodução social desprovida de crítica, de historicidade. Pelo menos, essa é a aproximação mediante a interpretação destes aspectos da dialética produção-consumo da *força ou capacidade de trabalho docente* na territorialidade camponesa.

Considerações Finais

Não é preciso ter grande perspicácia para dar-se conta do nexos necessário que as doutrinas materialistas sobre a bondade originária e a capacidade intelectual igual dos homens, sobre a força onipotente da experiência, do hábito, da educação, da influência das circunstâncias sobre os homens, do alto significado da indústria, do direito ao gozo etc. guardam com o socialismo e o comunismo. Se o homem forma todos os seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile aí o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. [...] Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade. (MARX, 1845/2003: 150)

Sete anos de pastor Jacob servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela;
mas não servia ao pai, servia a ela,
e a ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,
passava, contentando-se com vê-la;
porém o pai usando de cautela,
em lugar de Raquel lhe dava Lia.

Vendo o triste pastor que com enganos
lhe fora assim negada a sua pastora,
como se a não tivera merecida,

começa de servir outros sete anos,
dizendo: Mais servira, se não fora
para tão longo amor tão curta a vida".
(CAMÕES, 15--/2006: 75)

Ao longo desta dissertação, procuramos expor alguns aspectos da relação entre a produção e o consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa – no recorte da singularidade das professoras da Escola Estadual Primeiro de Junho. Mas, também da Escola Estadual Luís de Camões, ou melhor, do *Professor* assentado que trabalha lá – lá na *rua* como dizem no assentamento. Para tanto, encadeamos dois movimentos semelhantes na forma de exposição: a luta pela terra e a luta pela escola. Estas se desdobram, respectivamente, na territorialidade camponesa e no trabalho docente. Mas, mantém relações que somente podem ser separadas como consequência das

intenções de uma pesquisa com o caráter de uma explicação teórica⁶⁶. Então, mediante a apreensão de alguns traços dessa relação entre as condições objetivas e subjetivas de objetivação do trabalho docente, procuramos captar o movimento que as reúne: as professoras no seu processo de trabalho escolar. Nossa hipótese, que se mantém, é que a relação que se estabelece entre as professoras e o território em que a escola se situa é dupla: convergente e divergente. Na realidade, no *chão da escola*, mas também no *chão do assentamento*; é dialética. Daí decorre a procura da dialética entre a produção e o consumo que se realiza nas escolas e pelas professoras.

E esta dialética se realiza superando (abolindo e conservando, no mínimo...) as condições em que se produziu essa realidade. Desenvolvendo as contradições que já estavam postas, mas também realizando outras, recentes. A unidade (ou nos termos de Marx: a *síntese de múltiplas determinações*) que re-produzem a realidade tornam possível a historicidade. Essas determinações são expostas pelos sujeitos na relação com as escolas e os territórios. Ora aparecem como antagônicas, conflitivas; procurando seu próprio desenvolvimento mediante o envolvimento, ou melhor, a regressividade das outras determinações. Ora aparecem como contrapostas: “[...] caminha-se lado a lado, não se encontra.” (LEFEBVRE, 1970/2002: 30). Ora aparecem interdependentes, uma se desenvolvendo mediante o desenvolvimento da outra (cooperadas?): se interdeterminam como diferenças que colocam em movimento uma unidade que devém abertura de possíveis – não somente do existente como está dado no cotidiano, com suas contradições *aparecendo* como da própria natureza do mundo. Mas, afinal de contas, pra onde estamos sendo levados por essa mistura? Para a *escola do assentamento*. Para perto da territorialidade que se estabelece entre os sujeitos e a objetividade/ exterioridade. Para o Assentamento Primeiro de Junho, com seus trânsitos de professoras assentadas e de professoras da *rua*.

Vejamos essa antítese: de um lado, a contraposição (distância quase ausência de contato), de outro, o antagonismo (conflito e determinação),

⁶⁶ “Toda re-produção ou re-constituição é, necessariamente, incompleta. A seu modo, quebra a unidade do “real” que reproduz; fá-lo variar arbitrariamente; modifica sua forma (sua *Gestalt*) e a deforma. Jamais é completa e total. No entanto, essas incertezas e esses desfalecimentos não se concebem e não se percebem senão em função do objeto “re-produzido”, e de sua distância em relação a seu análogo construído. Cada vez que se constata uma diferença, a constatação permite o refinamento do simulacro.” (LEFEBVRE, 1967: 262).

ambos na relação entre a *força de trabalho docente* e a *práxis educativa* no interior do *trabalho docente*.

No primeiro extremo da antítese: a contraposição, a simples localização. Ambas as determinações formais do *trabalho docente* se produzem e reproduzem sem mediações entre si. Como se os desenvolvimentos caminhassem independentes, mas indo para algum lugar; algum lugar em que chegam juntos, mas que na verdade somente estiveram lado a lado. Mas que lugar é esse? No nosso entendimento, uma escola em que as professoras simplesmente estão presentes, mas entre si, mantêm relações de exterioridade. A escola se torna um depósito de coisas que estão ali em suas existências separadas. Por mais que entre umas coisas e outras, existam diferenças qualitativas grandes.

A *escola do assentamento*, como a territorialização de uma forma estatal do processo educativo, se não é posta em questão, permite que as diferenças advindas da territorialidade camponesa na relação com as racionalidades estatistas se resolvam como identidade que não vai além da circulação. Elas não se produzem como uma unidade que possui diferenças e por isso seria uma unidade dialética, uma totalidade. Ao contrário, se realiza uma identidade comandada pela lógica de coisas, tal como elas estão ordenadas, determinadas. Existe uma quota dentro da reprodução escolar para que cada conjunto de trabalhos docentes individuais reafirme seus pressupostos pelas suas práticas: se um conjunto tem uma preocupação de se engajar na realidade do assentamento e o outro conjunto não vai além de ter ali um espaço em que se realiza um tempo consumido nos limites da própria organização do trabalho escolar, ambos acontecem *cada qual no seu cada qual*. Estabelece-se uma concordância de até onde cada prática pode ir e, em um cenário restrito à reprodução do cotidiano escolar, não ocorrem conflitos. De tempos em tempos as *professoras da rua* podem ser vistas em atividades do assentamento vinculadas à *escola do assentamento*, mas não participam como sujeitos que produzem tais atividades. Talvez, nem a consumam... Simplesmente existe uma presença física que não tem rebatimentos em direção a uma presença efetiva, criativa, associativa. É uma presença consentida se estiver mantida dentro da lógica da ausência. Torna-se inautêntica. Mesmo que respeitosa.

A territorialidade camponesa, que emerge como historicidade, como ruptura de uma situação em que o mundo se resolveria nos termos postos, perde sua força expansiva na produção da *escola do assentamento*. Basta que as coisas circulem para que as necessidades sociais limitadas às individualidades ensimesmadas, absortas, se realizem na *aparente* plenitude do cotidiano. Pois, numa sociedade produtora de mercadorias, os sujeitos se realizam colocando suas possibilidades nos limites do consumo – mas, o consumo de mercadorias produzidas em relações capitalistas (ou em determinidade com as relações capitalistas de produção do mundo, como é o caso das formas estatais) é capaz de satisfazer necessidades que vão além da reprodução da *força de trabalho*?

Se a resposta é afirmativa, basta que a *força de trabalho docente* chegue à *escola do assentamento* para que o processo educativo estatista se realize: a força de trabalho que se está educando consuma os meios necessários à sua produção como mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho daqui algum tempo. A questão se põe nos termos da circulação: basta que venha mais do mesmo para que as necessidades dos sujeitos sejam satisfeitas. É uma perspectiva que atualiza as promessas não cumpridas da Educação Rural – só que com algumas melhoras nas materialidades. Afinal, na lógica sem mediações, o material determina o imaterial... A base material determina a superestrutura...

A *escola do assentamento* constitui uma exceção à regra das escolas do campo: as materialidades, a infra-estrutura, os equipamentos, enfim, o conjunto de trabalhos mortos que sedimentam o edifício escolar ali já estão instalados. Se a regra vale, possivelmente é porque a escola é nova – construída em 2004, o desgaste físico que a existência material impõe às materialidades ainda está numa fase inicial. À exceção da sala dos professores, e algo mais, a diferença com a *escola da rua* não se constitui em algo que produza uma desigualdade. Contudo, não queremos aqui dizer que as condições físicas (do prédio e dos equipamentos) alcançaram um ótimo, em termos das necessidades que os trabalhos escolares demandam. Mas, quando comparada com a escola da cidade, com uma escola que faz parte da mesma rede estadual, da mesma dependência administrativa, com a mesma fonte de financiamento, não é possível reconhecer que a diferença entre o campo e a cidade se realiza como desigualdade desta sobre aquele. A questão que foi

sendo posta entre o segundo e o terceiro capítulo aproxima mais os termos entre uma lógica estatista (que tem uma centralidade decisória urbana, metropolitana) e a reabertura do que Caio Prado Jr. apontou como *campesinato em formação* (PRADO Jr., 1945/1998: 255) que foi estrangulado e largado ao desamparo – mas que se realiza na memória das lutas camponesas como um dos seus materiais de origem.

No segundo extremo da antítese que propusemos, a relação de antagonismo entre as determinações formais que o trabalho docente assume na sua realização, coloca um caminho que se divide em direções que se opõem: ou a *força de trabalho docente* coloniza a *práxis educativa*, ou esta coloniza aquela. Alguns exemplos foram apontados nesse sentido.

Tanto da lógica dependente e determinada pela escolarização (enquanto força estatista de organização de relações sociais) que mantém centralidade no trabalho escolar, mas que se relacionam com os pressupostos da sociedade de classes. Desta forma, o processo educativo mantém limites estreitos com a reprodução da força de trabalho mediante o caráter de socialização. Aproximando da escala em que as *professoras do assentamento* realizam-se como determinação formal da objetivação estranhada de *força de trabalho*: as mediações com o trabalho do assentamento regridem; a territorialidade mediada pela unidade de produção e consumo se reduz à condição de unidade de consumo (residência); a produção do assentamento, no caso do *Professor*, é dissolvida no trabalho que se realiza extendendo jornadas na *escola da rua*; a produção do assentamento, no caso da *Professora*, se dissolve pela ruptura com a compreensão e a prática militante de educadora do Movimento em direção a uma relação com a *escola do assentamento* que se aproxima das *professoras da rua*, mesmo continuando residir dentro da unidade territorial do Assentamento. O casal de assentados, que se realiza como *professoras do assentamento*, se metamorfoseia em *professoras no assentamento*. A historicidade que produziu a territorialidade camponesa não se mantém na perspectiva de territorializar processos educativos pautados nas lutas sociais, na compreensão crítica das contradições em que se desenvolve; é apropriada mediante “uma transformação que só pode ocorrer em determinadas circunstâncias” (MARX, 1867/1984: 829) e se torna sujeitada aos liames da escolarização estatal que monopolizam os processos educativos que produzem a territorialidade estranhada na *escola do assentamento*.

Quanto da *práxis educativa* se impor à *força de trabalho docente* como uma *capacidade de comando sobre tal trabalho*. Será que se mantém então como *práxis educativa* quando as *professoras da rua* são tensionadas nesses termos? Ou esta *práxis* se dissolve e seu caráter de abertura necessário à sua possibilidade histórica e a territorialidade camponesa se torna um *poder independente* que determina as formas de objetivação das *professoras da rua* nos limites do constrangimento? Os exemplos que apontam o imperativo de uma ação recorrente da parte de segmentos do assentamento sobre as *professoras da rua* para a participação em momentos que constituem a territorialidade no assentamento; mas também no próprio trabalhador coletivo da *escola do assentamento*. A expressão utilizada pela *Professora* aponta a falta de iniciativa das *professoras da rua* na realização de atividades que se compõem mediante traços da luta pela terra, das identidades que compõem as formas de consciência da classe trabalhadora. A iniciativa tem que vir de fora das *professoras da rua*, e o resultado não é tão diferente de outros processos de estranhamento: tão logo cessa o tempo do trabalho contabilizado com jornada de trabalho na escola, se inicia a realização do trabalhador como sujeito de outras relações – estas relações, para os assentados, se subjetivaram na cultura produzida e reproduzida nas atividades do assentamento, por exemplo, no conjunto das festas. No caso das *professoras da rua*, percebe-se que se as festas não compõem a *jornada*, a sua presença no assentamento é desprovida de significado. Quando as formas coletivas de produção mantinham uma expansividade para o processo de reprodução das relações de produção, os processos individuais que compunham o processo de trabalho escolar (este muito perto do coletivo de trabalho camponês) acompanhavam a territorialidade que ali se estabelecia nas manhãs, com crianças, pais e professores circulando juntos. Mas, talvez, se esse momento foi efetivo num recorte entre seis e três anos, tomá-lo como capacidade ativa na atualidade tem sérias limitações. Mas, tomando os possíveis ocultos no processo mediante os imperativos de um projeto que urge, a questão de uma *formação docente* se apresenta como portadora de algo – mesmo que mais próximo da determinação do que da abertura. Nesse horizonte que propomos, a luta de *classes* tem esse nome por se realizar além da luta de *classes fundamentais* (como capitalista e trabalhador), por possuir conflitualidades no interior da própria classe trabalhadora, da própria fração de classe que se

realiza como categoria profissional: nos tempos e espaços em que as *professoras da rua* estabelecem unidade com seu oposto – a dimensão militante que extrapola a docência e a coloca inclusive como obstáculo, como limite estrutural –, as *professoras da rua* podem, nessa determinação mais precisa e refletida, se tornarem momento de superação. Contudo, entendemos que dessa maneira, os trânsitos das formas de consciência social se mantêm regulados pelos pressupostos da negação da autonomia. Não consideramos que isso esteja acontecendo na visceralidade que expomos, ou que vá acontecer. Pelo contrário, o sentido da reflexão é a tentativa de qualificar o projeto localizando no processo determinações que podem estar em gestação.

Mas, entre estes extremos da antítese, isto é, no seu próprio desenvolvimento, existem mediações. Se a determinação de uma sobre a outra, e vice-versa, consegue ser interditada por uma reposição da lógica que supere a igualdade-desigualdade e a coloque em termos de diferença, abre-se a possibilidade para que as duas se transformem: se metamorfoseiem na constituição de uma nova totalidade. Ambas as determinações pelas quais o trabalho docente se realiza na *escola do assentamento (práxis e arbeitskraft)* fazem parte da realidade. Constituem-se contraditoriamente no mesmo movimento que re-produz outras contradições – como àquelas que apontamos no âmbito da produção.

Pelo lado do *trabalho docente* que devém *força de trabalho docente*, é necessário que este seja superado. As possibilidades que se encerram na objetivação limitada aos termos da *força de trabalho docente* são conservadoras. As circunstâncias pelas quais foi produzido historicamente são definidoras e fundamentais na reprodução da sociedade de classes. Na reprodução das relações sociais capitalistas, bem como na manutenção da centralidade que o Estado tem no provimento de condição para a acumulação do capital ser o outro lado da moeda da exploração dos trabalhadores e da expropriação dos territórios camponeses que não se integram à sua reprodução. Mas, por isso mesmo, é uma forma que se socializa na escola pública como *o peixe nadando na água*. E, como não levamos os termos da crítica à escolarização estatal se realizar como escola pública à simples negação absoluta: fechem-se as portas da escola pública, a compreensão crítica da sua objetivação passa pelo processo de colocá-lo em disputa. Pois, se as professoras que se realizam nos limites da *força de trabalho docente* são

limitadas, é exatamente porque são uma objetivação de suas capacidades como um processo de exploração.

No final do capítulo passado questionamos essa condição contraditória, a partir do que *aparece* nos termos da lógica estreita que comanda qualquer trabalho que se realiza nos limites estruturais de *força de trabalho*. Em detrimento de uma racionalidade capitalista interiorizada pelo trabalhador como ideologia que as levaria a buscar o máximo de rendimento, a opção que as professoras fazem de continuarem na *escola do assentamento* ganhando proporcionalmente menos do que ganham as *professoras da rua da escola da rua*, nos revela que a contradição tem mais de um desenvolvimento possível. Contudo, esse desenvolvimento mantém a produção da *escola do assentamento* re-produzindo determinadas relações, se esquivando de outras. Essa situação, se não se constitui nos termos que a territorialidade camponesa apresenta o projeto de outra escola, também não reproduz a escola pública genérica na totalidade dos seus termos. Talvez daqui decorram questões para as *professoras do e no assentamento* refletirem sobre sua condição docente.

Pelo lado da *práxis educativa*, os exemplos que trazem a história da gênese dos processos educativos no assentamento antes mesmo de se constituir a *escola do assentamento*, sobretudo na fala da *Professora*, nos apontam que esta objetivação do trabalho docente é necessária, é fundamental. Há que se pensar nas possibilidades de dar-lhe mais permanência, sobretudo na mediação proposta da reprodução de determinadas relações de produção (o esforço histórico da produção coletiva) em detrimento de outras relações – àquelas que se fundam no individualismo e na competição: traços fortes da nossa escolarização. Uma questão fundamental da *práxis educativa* como se constituiu no Assentamento Primeiro de Junho, contrapondo o primeiro aspecto que apresentamos no capítulo sobre a Luta pela Escola, é a ruptura com um fundamento histórico da educação que consideramos permanecer ativado na reprodução escolar: a cisão entre trabalho intelectual, trabalho de direção, politizado e politizante (pela esquerda ou pela direita), e o trabalho que produz as materialidades da vida, trabalho manual em que os sujeitos se reconhecem na produção do mundo prático-sensível na expressão marxiana (MARX, 1844/2006). Esse desafio já tem alguns caminhos apontados, e há que cuidar para que se mantenha como abertura, como historicidade.

A tentativa de aproximação com a *dialética produção-consumo*, se a compreendemos, é uma perspectiva que permite discutir momentos de uma totalidade. A totalidade que esta pesquisa buscou reproduzir no pensamento são sujeitos em que convivem estas determinações contraditórias, que produzem e consomem a si mesmos e à objetividade; mas também o território e a territorialidade em que se *desenrolam* esta historicidade. Mas também seu momento: a conflitualidade. A dialética que se estabelece entre a produção e o consumo das professoras, mediadas pelo território e pela territorialidade, é uma abertura para a historicidade mediante os possíveis da luta na conflitualidade como in-determinação.

Encerramos propondo uma interpretação do soneto da epígrafe destas Considerações, que tão belamente nos canta Amália Rodrigues: o pastor que se apaixona pela camponesa e que, na esperança de que se unam, trabalha para o pai em vez de trabalhar para si; este promete-lhe a mão da moça, mas mediante o trabalho nas suas terras em uma semana bíblica; quando se passam os sete anos, o pai segue o costume de casar a filha mais velha antes da mais nova – mas o pastor trabalha para algo além do que o casamento: o casamento com a moça que ama; no que o pai lhe oferece a mais velha, o pastor continua trabalhando mais sete anos pela mais nova; mas se preocupa se viverá o suficiente para tal realização. O final desta história, na Bíblia, é feliz. No soneto, se mantém aberto. Também na nossa apropriação como metáfora.

Mas, para nós está posta a possibilidade de uma relação imaterial contribuir intencionalmente nas relações materiais; sem esquecer da importância que tal relação imaterial tenha no seu próprio desenvolvimento. Com todas as con(tradições que devém no território e na territorialidade, do processo ao projeto – na reciprocidade destes termos e de seus sujeitos.