



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Damiana de Matos Costa França

**VITICULTORES/AS DO SUL, CANAVIEIROS/AS DO NORDESTE: construções
autofotográficas dos/as trabalhadores/as estudantes pensadores/as do desenvolvimento local**

Porto Alegre
2012

Damiana de Matos Costa França

VITICULTORES/AS DO SUL, CANAVIEIROS/AS DO NORDESTE: construções
autofotográficas dos/as trabalhadores/as estudantes pensadores/as do desenvolvimento local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão de
processos Educacionais

Porto Alegre
2012

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO UFRGS. PORTO ALEGRE, BR-RS

Damiana de Matos Costa França

Viticultores/as do Sul, Canavieiros/as do Nordeste: as construções autofotograficas dos
trabalhadores-estudantes pensadores do desenvolvimento local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012.

Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi – orientadora _____

Prof^a. Dr^a. Marise Ramos (PPFH/UERJ) _____

Prof^a. Dr^a. Nalú Farenzena (PPGEDU/ UFRGS) _____

Prof^o. Dr^o. Luiz Eduardo Robinson Achutti (PPGAS/UFRGS) _____

Aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras estudantes
que me ensinam a olhar a vida, as pessoas, o trabalho e a escola com muitos olhos.

Ao iniciar essa caminhada agradeço

A minha orientadora Naira Franzoi pela orientação, por acreditar em mim e confiar em meu trabalho e por todo o apoio e ajuda que recebi.

Aos professores e professoras do PPGEDU da Faced e as professoras do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação pelos ensinamentos e conhecimentos aprendidos e compartilhados. Em especial a professora Nalú Farenzena que me acompanhou durante o estágio de docência e por todo o amparo carinhoso e oportunidades de crescimento em todos os sentidos.

As professoras Nalú Farenzena, Marise Ramos e Marilis Almeida que participaram da banca de minha qualificação e pelas relevantes observações e sugestões quanto ao encaminhamento desse estudo.

Ao professor Achutti pelos ensinamentos sobre fotoetnografia compartilhados em suas aulas e por aceitar o convite e fazer parte desta Banca.

Aos funcionários do PPGEDU da Faced e a Roseli do Departamento de Estudos Especializados pela atenção, e ajuda carinhosa sempre que foram solicitados.

Aos jovens e Adultos trabalhadores/as estudantes por aceitarem o convite e assumirem o compromisso de tornarem realidade nossa intenção de pesquisa.

Aos gestores e professores das escolas que fizeram parte do estudo pela aceitação, acolhimento e boa vontade.

Aos colegas de orientação e do grupo de pesquisa Capes/Proeja pelos momentos de aprendizado e de troca vivenciados.

Aos amigos e amigas que fizeram parte desse momento agradeço pelo companheirismo, pelo afeto, pelos ensinamentos, pelos almoços, pelos passeios, conversas e risadas que eternizaram tudo que foi vivido. Em especial as amigas/os Carmen, Danise, Goreti, Ale, Paty e Bere pelo aconchego, carinho, amizade e ajuda fundamental em todos os momentos.

Ao Capes/Reuni e o Capes/Proeja pelo financiamento que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Ao meu marido pelo apoio em todos os momentos vividos e pelas aulas e explicações de como utilizar alguns programas necessários na realização da pesquisa.

Aos meus pais e minhas irmãs por acreditarem em mim, pelas orações, pelo incentivo constante e por ser meu alicerce e minha força na caminhada. Em especial a Aninha pela parceria e companheiro incondicional a tudo que lhe foi solicitado.

A Nossa Senhora pelas bênçãos e por me fazer sentir uma filha escolhida e protegida em todos os instantes.

Um Homem Também Chora (Guerreiro Menino)

Um homem também chora
Menina morena
Também deseja colo
Palavras amenas...

Precisa de carinho
Precisa de ternura
Precisa de um abraço
Da própria candura...

Guerreiros são pessoas
Tão fortes, tão frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito...

Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sono
Que os tornem refeitos...

É triste ver meu homem
Guerreiro menino
Com a barra do seu tempo
Por sobre seus ombros...

Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que tem no peito
Pois ama e ama...

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...

E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...
Não dá prá ser feliz
Não dá prá ser feliz...

Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

RESUMO

A pesquisa buscou compreender se e como os trabalhadores/as estudantes se percebem como protagonistas do desenvolvimento de seu município. O estudo teve como cenários o município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul e o município de Areia, no Estado da Paraíba. Fizeram parte da pesquisa treze jovens e adultos, com idades entre 19 e 36 anos. O primeiro grupo ligado ao plantio e a colheita da uva e outras atividades da viticultura; e o segundo ligado ao plantio e colheita da cana-de-açúcar e à produção de aguardente e rapadura, atividades de importância econômica para as regiões onde se encontram. A metodologia utilizada foi a autofotografia, através da qual os participantes produziram suas próprias fotografias acompanhadas de legendas em resposta a questão que norteou a pesquisa: você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)? O estudo confirmou o trabalho como convergência entre os participantes da pesquisa, concebido como meio para a concretização dos seus direitos. As respostas tiveram como categoria central o trabalho, através do qual os participantes se reconheceram como protagonistas do desenvolvimento de seu município. As categorias da pesquisa: o trabalho, os saberes, a relação com a família e com a escola e questões que envolvem o trabalho do/no campo, tais como a migração do jovem e o envelhecimento dos que lá permanecem, estiveram presentes nas autofotografias. A pesquisa colocou em evidência não só o olhar dos trabalhadores/as estudantes, mas o diálogo estabelecido a partir da produção fotográfica. O posicionamento desse sujeito partiu da relação com o seu cotidiano, expondo o seu entendimento sobre sua participação na construção do desenvolvimento local, a partir do seu olhar e das suas escolhas. As produções autofotográficas mostraram o momento vivido, fazendo com que o trabalhador se percebesse como parte do processo de criação, expondo o seu campo do saber. As autofotografias foram construídas a partir das concepções e interesses dos trabalhadores que, ao longo da história recente, foram deixados à margem da discussão sobre o processo de desenvolvimento. Partimos do pressuposto de que o trabalhador/a estudante constitui-se um intelectual que elabora seu posicionamento a partir de sua história e das contradições sociais existentes no mundo do trabalho. Acreditamos que a construção de um projeto de desenvolvimento socialmente justo precisa ser discutida e realizada com a participação do trabalhador, a qual entendemos como um direito que poderá ser concretizado a partir de uma democracia participativa.

Palavras-chave: Estudantes-trabalhadores, Desenvolvimento local, Autofotografia, Saberes.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. VITICULTORES/AS DO SUL, CANAVIEIROS/AS DO NORDESTE: construções autofotográficas dos/as trabalhadores/as estudantes pensadores/as do desenvolvimento local Porto Alegre, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RESUMEN

La investigación buscó comprender si y cómo los empleados / estudiantes se perciben como los protagonistas del desarrollo de su municipio. Los escenarios del estudio son los municipios de Bento Gonçalves, en Río Grande do Sul y de Areia, en el Estado de Paraíba. El presente estudio incluyó trece adultos y jóvenes, con edades comprendidas entre 19 y 36 años. El primer grupo vinculado a la siembra y la cosecha de las uvas y de otras actividades relacionadas con la vid, y la segunda en la siembra y la cosecha de caña de azúcar y la producción de rapadura y del aguardiente, actividades de importancia económica para las regiones donde se encuentran. La metodología utilizada fue autofotografía, a través de la cual los participantes elaboraron sus propias fotografías acompañadas de subtítulos en respuesta a una pregunta que orientó la investigación: Tú eres un constructor del desarrollo local (de tu ciudad)? El estudio confirmó el trabajo como una convergencia entre los participantes de la investigación, diseñada como un medio para el logro de sus derechos. Las respuestas tuvieron como categoría central el trabajo, a través del cual los participantes se reconocieron como líderes en el desarrollo de su municipio. Las categorías de investigación: trabajo, conocimiento, relaciones con la familia y con la escuela y temas relacionados con el trabajo del campo y en el campo, tales como la migración y el envejecimiento de los jóvenes que permanecen allí, estuvieron presentes en las autofotografías. La investigación ha puesto de manifiesto no sólo el aspecto de los trabajadores / estudiantes, pero el diálogo establecido a partir de la producción fotográfica. El posicionamiento de este sujeto partió de la relación con su vida cotidiana, exponiendo su comprensión acerca de su participación en la construcción del desarrollo local, a partir de su mirada y de sus opciones. Las producciones autofotográficas muestran el momento vivido, haciendo que el trabajador se perciba como parte del proceso de creación, exponiendo su campo de conocimiento. Las autofotografías fueron construidas a partir de las opiniones e intereses de los trabajadores que, a lo largo de la historia reciente, se quedaron fuera de la discusión del proceso de desarrollo. Suponemos que el trabajador / estudiante constituye un trabajo intelectual que elabora su posicionamiento a partir de su historia y de las contradicciones sociales en el mundo del trabajo. Creemos que la construcción de un proyecto de desarrollo socialmente justo tiene que ser discutidas e implementadas con la participación de los trabajadores, que entendemos como un derecho que puede llevarse a cabo a través de una democracia participativa.

Palabras clave: los estudiantes que trabajan, el desarrollo local, autofotografía. conocimiento

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. VITICULTORES/AS DO SUL, CANAVIEIROS/AS DO NORDESTE: construções autofotograficas dos/as trabalhadores/as estudantes pensadores/as do desenvolvimento local. Porto Alegre, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
CMMA - Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento.
CBE - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
DL - Desenvolvimento Local
ECO 92- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EJA- Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
IDH-M - Índice que mede o desenvolvimento humano Municipal
IDHAD - Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiro
INTERPA-PB - Instituto de Terras e Planejamento Agrícola da Paraíba.
ONG – Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PB - Paraíba
PIB - Produto interno bruto.
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROÁLCOOL - Programa Nacional do Alcool.
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.
RS - Rio Grande do Sul
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- A produção da uva no contexto do Brasil, do Estado do Rio Grande do sul e do município Bento Gonçalves.....28

Tabela 2- A produção da cana de açúcar no contexto do Brasil, do Estado da Paraíba e do município de Areia.....38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das Mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul.....	29
Figura 2 – Mapa com as Mesorregiões do Estado da Paraíba.....	39

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Aríedne

Fotografia 1.....	118
Fotografia 2.....	119
Fotografia 3.....	120
Fotografia 4.....	121
Fotografia 5.....	122
Fotografia 6.....	123
Fotografia 7.....	124

Maikon

Fotografia 1.....	127
Fotografia 2.....	128
Fotografia 3.....	129
Fotografia 4.....	130
Fotografia 5.....	131
Fotografia 6.....	132

Marcos

Fotografia 1.....	135
Fotografia 2.....	136
Fotografia 3.....	137
Fotografia 4.....	138
Fotografia 5.....	139

Roberta

Fotografia 1.....	142
Fotografia 2.....	143
Fotografia 3.....	144
Fotografia 4.....	145
Fotografia 5.....	146

Leandro

Fotografia 1.....	149
Fotografia 2.....	150

Fotografia 3.....	151
Fotografia 4.....	152
Fotografia 5.....	153
Fotografia 6.....	153

Renato

Fotografia 1.....	157
Fotografia 2.....	158
Fotografia 3.....	159
Fotografia 4.....	160
Fotografia 5.....	161
Fotografia 6.....	162
Fotografia 7.....	163
Fotografia 8.....	164
Fotografia 9.....	165
Fotografia 10.....	166
Fotografia 11.....	167
Fotografia 12.....	168
Fotografia 13.....	169
Fotografia 14.....	170
Fotografia 15.....	171

Alexandre

Fotografia 1.....	175
Fotografia 2.....	176
Fotografia 3.....	177
Fotografia 4.....	178
Fotografia 5.....	179
Fotografia 6.....	180
Fotografia 7.....	182
Fotografia 8.....	183
Fotografia 9.....	184
Fotografia 10.....	185

Josué

Fotografia 1.....	191
Fotografia 2.....	192
Fotografia 3.....	193
Fotografia 4.....	194

Luzia

Fotografia 1.....	196
Fotografia 2.....	197
Fotografia 3.....	198
Fotografia 4.....	199

Francicleide

Fotografia 1.....	200
Fotografia 2.....	201
Fotografia 3.....	202
Fotografia 4.....	203
Fotografia 5.....	204

Severina

Fotografia 1.....	206
Fotografia 2.....	207
Fotografia 3.....	208
Fotografia 4.....	209
Fotografia 5.....	210
Fotografia 6.....	211

Fabiano

Fotografia 1.....	213
Fotografia 2.....	214
Fotografia 3.....	215
Fotografia 4.....	216
Fotografia 5.....	217

Ivanilda

Fotografia 1.....	219
Fotografia 2.....	220
Fotografia 3.....	221
Fotografia 4.....	222
Fotografia 5.....	223
Fotografia 6.....	224
Fotografia 7.....	225
Fotografia 8.....	226

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	O que nos trouxe a este momento.....	22
2	OS TRABALHADORES-ESTUDANTES: SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.1	Cenários da pesquisa	26
2.2	Contextualização histórica do município de Bento Gonçalves-RS	27
2.3	Contextualização histórica do município de Areia-PB.....	36
3	APROXIMAÇÃO COM O TEMA: O DESENVOLVIMENTO, À LUZ DE ALGUNS TEÓRICOS.....	43
3.1	O desenvolvimento como e para crescimento	44
3.2	O mito do desenvolvimento ou o desenvolvimento como mito?	49
3.3	O Desenvolvimento e o meio ambiente.....	51
3.4	O desenvolvimento pensado por quem?.....	53
3.5	Desenvolvimento local no contexto histórico	58
3.6	ONGS e o desenvolvimento local	61
3.7	O desenvolvimento local e a descentralização	63
3.8	De que local está se falando?.....	66
3.9	O nosso olhar para o desenvolvimento local	70
3.10	O desenvolvimento e a relação com a educação	73
3.11	O trabalho no campo no contexto brasileiro.....	78
3.12	Trabalhadores estudantes: a classe que vive do trabalho	84
3.13	Os saberes tecidos no cotidiano.....	85
4	METODOLOGIA.....	87
4.1	Abordagem qualitativa	87
4.2	Estudos de caso.....	90
4.3	Análise do discurso.....	90
4.4	A fotografia.....	96
4.5	Encontros no percurso	101
4.6	O método autofotográfico.....	104
4.7	Instrumentos metodológicos.....	106

4.8	A escola lugar da procura e do encontro com os sujeitos da pesquisa	110
4.9	As autofotografias: os trabalhadores fotógrafos: um ouvir, um olhar, um conhecer	113
5	REFLEXÕES A PARTIR DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS ESTUDANTES	116
5.1	Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)?.....	117
5.2	O intelectual e o desejo de tornar-se orgânico.....	228
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	238
7	REFERÊNCIAS	242
8	APÊNDICE	255

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas e históricas desigualdades sociais. Neste contexto, Caio Prado Júnior, ao retratar o Brasil, faz-nos refletir sobre a origem de um país constituído de latifúndios, com uma economia voltada para o fornecimento de matérias-primas para o comércio internacional, onde predominaram os ciclos econômicos e a mão-de-obra escrava.

Essa situação pouco mudou no processo de independência, onde alguns destes aspectos foram reafirmados durante a consolidação da República, dando continuidade a um contexto histórico de desigualdades. O processo de industrialização brasileira se caracterizou de forma desigual em busca do crescimento econômico, entendido como processo para se alcançar o desenvolvimento. Nesta época, surgiu a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), com o objetivo de monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico. Atualmente, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano, o Brasil encontra-se na 84ª posição, de um universo de 187 países avaliados, sendo considerado como um país com um desenvolvimento humano alto. De acordo com o relatório anual, o índice de desenvolvimento humano (IDH) considera três aspectos, que são: a escolaridade (medida por indicadores de educação que apontaram nível de alfabetização e de escolarização), a expectativa de vida (medida pela longevidade) e o padrão de vida (medido pelo PIB per capita), aspectos estes considerados para a distribuição de recursos como renda, saúde e educação. Na lista do Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD), o Brasil está em 73º lugar, um indicativo da imensa desigualdade de renda e da real desigualdade na distribuição do desenvolvimento humano entre as regiões que compõem o país.

O tema desenvolvimento no Brasil sempre foi a base das concepções de políticas intervencionistas que abrangeram aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais. No entanto, percebe-se que as ações surgiram como receituários que, na maioria das vezes, foram planejadas fora da realidade e dos interesses dos sujeitos sociais, que fazem parte de um território, servindo muitas vezes para perpetuar as desigualdades.

O debate sobre o desenvolvimento, atualmente, envolve estudiosos de várias áreas, preocupados com questões de sustentabilidade ambiental e com questões sociais no tocante às perspectivas de superação das desigualdades regionais dentro do país. Essas reflexões têm envolvido outros segmentos da sociedade, como os movimentos sociais que vêm participando desse processo. Interessa-nos, neste contexto, apresentar as reflexões realizadas pelos/as trabalhadores/as-estudantes enquanto protagonistas do desenvolvimento do seu município. Desenvolvimento entendido como um processo de construção social, que se dá com a participação destes sujeitos trabalhadores-estudantes.

A pesquisa traz à fala dos trabalhadores-estudantes de duas regiões brasileiras com características históricas diferentes. Entendemos o direito à fala como um caminho essencialmente emancipador no processo de participação dos trabalhadores na construção de um conceito de desenvolvimento, a começar pela ruptura das visões hegemônicas, uma vez que compreendemos o desenvolvimento como um campo de forças em disputa. A construção de um desenvolvimento, enquanto disputa política, precisa acontecer com a participação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, o processo de construção individual e coletiva sobre o desenvolvimento local não é entendido como exclusividade do Estado e das elites econômicas. Acreditamos na construção de um conceito de desenvolvimento local, nascido a partir de quem constrói suas alternativas vivendo o real, contrariando as lógicas de exclusão. Neste sentido, Santos (2000) enfatiza:

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado partícipe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. Os pobres não se entregam e descobrem a cada dia formas inéditas de trabalho e de luta; a semente do entendimento já está plantada, e o passo seguinte é o seu florescimento em atitudes de inconformidade e, talvez, rebeldia (SANTOS, 2000, p. 142).

Concebemos o desenvolvimento local como disputa política da classe trabalhadora em oposição ao pensamento hegemônico, possibilitando a construção de uma cidadania reflexiva e crítica. A partir de uma democracia participativa e crítica é possível que as experiências, saberes e necessidades dos sujeitos sejam utilizadas para a criação de um local contra-hegemônico. [...] faz-se necessário ir além da racionalidade burguesa inscrita no Estado, faz-se necessário inventar

(OLIVEIRA, 2001, p.19, 21). Esclarecemos que nosso interesse nesta pesquisa centrou-se no tema desenvolvimento (local) e voltou-se, especificamente, para os trabalhadores-estudantes, enquanto protagonistas do desenvolvimento do seu município que se posicionam a partir da sua realidade de vida e trabalho.

Na perspectiva do trabalhador-estudante¹, o desenvolvimento local é compreendido como um processo social que perpassa a valorização do trabalho, a partir da reflexão e da ação desses sujeitos, como produtores da sua história de vida e de trabalho. Nesse sentido, “a ideia de desenvolvimento está no cerne da visão de mundo que prevalece em nossa época. Nela se funda o processo de imersão cultural que permite ver o homem como um agente transformador do mundo” (VEIGA, 2010, p. 30). Desse modo, o entendimento, acerca do desenvolvimento, perpassa a compreensão dos contornos, das especificidades e das construções do/a trabalhador/a no espaço de trabalho, entendido, tanto como espaço físico quanto como um lugar de onde se vê e se vive o mundo.

O local foi entendido a partir de Milton Santos, concebido como “espaço de apropriação social política, econômica e cultural. É nessa perspectiva o território usado pelos homens, tal qual ele é, isto é, o espaço vivido pelo homem” (SANTOS, 2003, p. 311). O entendimento acerca do desenvolvimento local perpassa a compreensão do território, que foi apresentado no estudo numa perspectiva singular onde os processos históricos que permeiam a vida dos trabalhadores-estudantes ocorrem. De acordo com Santos, (1998) o território é determinado pelas funções e pelos usos realizados no espaço, entendimento que é possível a partir das relações políticas e econômicas que se estabeleceram no modo capitalista de produção, no qual as relações políticas e econômicas são muitas vezes externas ao lugar e comandadas por centros de decisões globais.

Milton Santos caracteriza o espaço, como sendo fragmentado e ao mesmo tempo integrado no sentido de que a apropriação social do espaço produz territórios que revelam as condições sócio-espaciais de exclusão dos grupos, incorporando uma visão de totalidade. O autor definiu o espaço como: [...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único na qual a história se dá (SANTOS, 2004, p. 63). O espaço é processo e produto das relações

¹ Utilizei no texto a expressão trabalhadores-estudantes fazendo referencia aos trabalhadores e as trabalhadoras que são estudantes e que fizeram parte da pesquisa.

sociais onde as técnicas são “conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria seu espaço” (SANTOS, 2004, p. 29).

Os motivos que nos trouxeram a esse campo de reflexão encontram-se nas múltiplas relações entre essas áreas do conhecimento e as instigantes situações que tivemos na Educação de Jovens e Adultos, que nos desafiam, cotidianamente, a compreendermos os saberes em movimento e as suas formas de aplicação na realidade. Os trabalhadores-estudantes construíram seus saberes nos movimentos das relações familiares, do mundo do trabalho, da vida social, vivenciando um campo de articulação, onde teoria e prática foram sendo construídas fora do tempo e espaço escolar. Refletir sobre as questões que envolvem os trabalhadores-estudantes e sua participação na construção do desenvolvimento do seu município motivou-nos, por atuarmos como professora de EJA, partindo das aproximações e encontros com o universo desses sujeitos trazido para o espaço escolar, por estar relacionado com tudo que toca o outro em seu tempo e lugar. Acreditamos na construção de um desenvolvimento local que surge da conscientização e do empoderamento dos trabalhadores, como criadores de possibilidades, ao enfrentar os problemas cotidianos em busca da sobrevivência. Assim, pensamos em um desenvolvimento capaz de produzir transformação social por meio da produção de experiências contra-hegemônicas.

1.1 O que nos trouxe a este momento

O estudo teve por objetivo geral analisar se e como os trabalhadores e trabalhadoras estudantes se percebem como protagonistas do desenvolvimento local e quais relações foram estabelecidas por eles neste processo. Na caminhada, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Compreender como o trabalhador-estudante reconhece sua participação e o seu valor social na construção do desenvolvimento local no contexto da sua comunidade.
- Identificar se o trabalhador-estudante compreende suas experiências e saberes utilizados no trabalho como elementos fundamentais na construção do desenvolvimento local;
- Analisar de que forma os trabalhadores se reconhecem enquanto construtores do desenvolvimento local e que relação é estabelecida com a escola.

Partimos do pressuposto de que o trabalhador-estudante constituem-se intelectuais de seu tempo, que elaboram seu posicionamento partindo de sua história. Isto implica o reconhecimento do/a trabalhador/a quanto às contradições sociais existentes no mundo do trabalho. Segundo Gramsci “ todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 07). Entendemos que os intelectuais são também os jovens e os adultos trabalhadores, que, durante o dia, trabalham e, à noite, dirigem-se à escola. Pessoas que conhecem o seu mundo do trabalho, onde criam seus valores, suas ideias e suas significações ligadas à vida cotidiana de suas comunidades, organismos vivos do seu tempo histórico.

Para compreendermos de que forma o trabalhador-estudante se percebia como protagonista do desenvolvimento do seu município foi preciso colocar em evidência não só o olhar deste sujeito, mas o diálogo estabelecido a partir desse olhar. A autofotografia, utilizada como metodologia de registro e objeto de análise, traz o olhar e a compreensão do trabalhador-estudante por meio da produção e leitura de imagens. A pesquisa colocou em evidência não só o olhar deste sujeito, mas o diálogo estabelecido a partir desse olhar. O estudo foi concebido como um espaço para a criação de diálogos ao dar voz ao trabalhador-estudante. Ao produzir suas próprias imagens, o trabalhador expõe e comunica as suas reflexões e seus saberes como um ato criativo, espaço de encontro onde os sujeitos se apropriam da vida e criam formas de estarem no mundo.

As autofotografias produzidas foram acompanhadas de legendas em resposta à questão que norteou a pesquisa. Cada participante recebeu uma câmera fotográfica descartável e informações sobre como utilizá-la adequadamente. Foram produzidas 361 autofotografias, sendo que, para a pesquisa, a partir da escolha dos participantes trabalhamos com um total de 54 autofotografias. A seleção das autofotografias pelos trabalhadores-estudantes foi realizada a partir do objetivo do estudo com o seguinte questionamento: Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)? Os participantes responderam à pergunta através de imagens fotográficas. A partir da perspectiva de que o trabalhador-estudante é pensador e construtor de saberes e alternativas que contribuem para a produção do desenvolvimento do seu município. Acredito que a participação do trabalhador-estudante é essencial na reflexão e na construção dos conceitos de desenvolvimento onde eles consideraram o trabalho, os saberes, as experiências e as relações sociais cotidianas.

Nesta caminhada, é importante salientar a minha participação junto ao Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, coordenado pelos professores: Naira Lisboa Franzoi (UFRGS), Álvaro Hipólito (UFPEL) e Maria Clara Bueno Fischer (Unisinos). A partir da convivência com este grupo de pesquisa (Capes/Proeja) aconteceram trocas de experiência com os colegas e professores, os momentos de aprendizado e a oportunidade de realizar o estudo aqui descrito.

Iniciamos a dissertação apresentando o tema, os objetivos e a questão de pesquisa, situando a participação dos jovens e adultos trabalhadores-estudantes como protagonistas do desenvolvimento de seu município. No *segundo capítulo*, apresentamos os dois municípios: Bento Gonçalves no estado do Rio Grande do Sul e Areia no estado da Paraíba, que foram cenários da pesquisa a partir do contexto histórico, socioeconômico, demográfico, geográfico e cultural das duas regiões. Apresentamos, também, os/as trabalhadores-estudantes coautores deste estudo. No *terceiro capítulo*, fazemos uma aproximação histórica do tema desenvolvimento a partir de alguns teóricos, apresento também a temática do desenvolvimento local e a relação da educação no contexto do desenvolvimento, bem como o contexto do trabalho no campo no Brasil, onde os participantes encontram-se mergulhados. No *quarto capítulo*, trazemos a contextualização metodológica da pesquisa, os procedimentos desenvolvidos e a utilização do método autofotográfico no estudo. No *quinto capítulo*, apresento as produções autofotográficas e a singularidade apresentada pelos trabalhadores-estudantes e as impressões construídas a partir das fotografias e falas dos participantes. Por último, apresento as considerações finais.

2 OS TRABALHADORES-ESTUDANTES: SUJEITOS DA PESQUISA

A partir da noção de produção conjunta de saberes, o estudo foi realizado com a participação de treze jovens e adultos, sendo seis do sexo feminino e sete do sexo masculino. O primeiro grupo compreende cinco jovens e adultos com idades entre 19 e 36 anos que trabalham no plantio e colheita da uva, bem como noutras atividades da viticultura, e residem no município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul. Destes, um é estudante do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e os demais são estudantes do Curso de

Viticultura e Enologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Campus Bento Gonçalves). O segundo grupo é formado por oito jovens com idades entre 18 e 27 que trabalham no plantio e colheita da cana-de-açúcar, e na produção de aguardente e rapadura. Residentes no município de Areia, no Estado da Paraíba, quatro são estudantes do PROJOVEM Urbano, dois são estudantes do PROJOVEM Campo (Saberes da Terra), e os outros dois estudantes do Ensino Médio. Os participantes da pesquisa são estudantes e trabalhadores ligados a atividades de importância econômica fundamental para a região onde se encontram.

Os jovens e adultos participantes desta pesquisa [...] têm rosto definido. Pertencem à classe, ou à fração de classe filhos de trabalhadores assalariados, ou que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo [...] em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem este universo [...] que têm a inserção precoce no mundo do emprego ou do subemprego. Inserção esta que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. (FRIGOTTO, 2009 p.1)

Desse modo, os protagonistas da pesquisa, os jovens e adultos trabalhadores (as), estudantes foram aqui identificados enquanto integrantes da classe social que vive da venda da sua força de trabalho (ANTUNES, 2005). Neste contexto complexo e fragmentado, que se encontra o mundo do trabalho, apoiamo-nos nos estudos e nas contribuições do estudioso Ricardo Antunes, na caracterização dos jovens e adultos trabalhadores (as), como sendo considerados sujeitos da classe-que-vive-do-trabalho. Diante das inúmeras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, é necessário:

Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos (as) trabalhadores (as) assalariados (as) (ANTUNES ; ALVES, 2004, p. 343).

Para os autores, diante da nova morfologia do trabalho, que se apresenta, e a partir do novo caráter multifacetado do trabalho está imposto o desafio de compreender como se constitui a classe trabalhadora na contemporaneidade:

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. O sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subempregado, desempregado, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham (ANTUNES ; ALVES, 2004, p. 335).

A classe trabalhadora, na atualidade, está sendo constituída de modo ampliado e encontra-se cada vez mais complexa. Os autores destacam os trabalhadores do campo, quando esclarecem que:

[...] a classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados (ANTUNES ; ALVES, 2004, p. 342).

Pode-se dizer que a caracterização da classe trabalhadora, hoje, passa por uma noção ampliada, que abrange os trabalhadores precarizados, os trabalhadores com vínculo de trabalho temporário, os trabalhadores rurais, os trabalhadores chamados de *boias-frias* de uma das regiões agroindustriais. Diante disso, os participantes da pesquisa encontram-se compreendidos enquanto “classe-que-vive-do-trabalho”. Classes que contraditoriamente ao desejo do capital, se unem em movimentos, onde se articulam em busca dos seus direitos e da valorização do seu trabalho, no contexto de legitimação e validação de seus saberes enquanto processo histórico e político articulado às lutas emancipatórias que ocorreram e ocorrem na América Latina.

2.1 Cenários da pesquisa

As regiões Sul e Nordeste do país onde vivem os sujeitos do estudo, apresentam semelhanças e particularidades em um país de desenvolvimento regional desigual no que toca as questões econômica, social e política. O envolvimento e a compreensão do contexto histórico, socioeconômico, demográfico e geográfico do município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul e do município de Areia no Estado da Paraíba se fez necessário, contribuindo para um melhor entendimento, acerca do contexto local, que fazia parte das vivências dos participantes da pesquisa.

2.2 Contextualização histórica do município de Bento Gonçalves-RS

O Estado do Rio Grande do Sul é constituído por 496 municípios. A cidade de Bento Gonçalves, particularmente, é formada por uma população de 107.341 habitantes, sendo que 8.220 pessoas encontram-se na zona rural, e 99.121, na zona urbana. A população feminina é de 54.628 pessoas, e a masculina, de 52.713. No contexto da oferta educacional, o município possui 128 escolas. O índice de desenvolvimento da Educação Básica, no contexto do município dos 4º/5º anos, foi de 5,2; dos 8º/9º anos, 4,5. No Estado, o IDEB dos 4º/5º anos foi de 4,8; dos 8º/9º anos, 3,8, e na 3ª série EM foi de 3,6.

O município ocupa uma área territorial de 383 Km², com um PIB, *per capita*, em 2007, de 21.989 reais; o IDH-M é 0,876. O Rio Grande do Sul tem uma incidência de pobreza de 25,94 %, e a cidade de Bento Gonçalves, 21,13 %.

A uva é uma de suas culturas permanentes, com uma área plantada e colhida de 5.900 hectares e um rendimento médio de 17.000 quilogramas por hectare. A tabela seguinte apresenta o contexto da produção da uva.

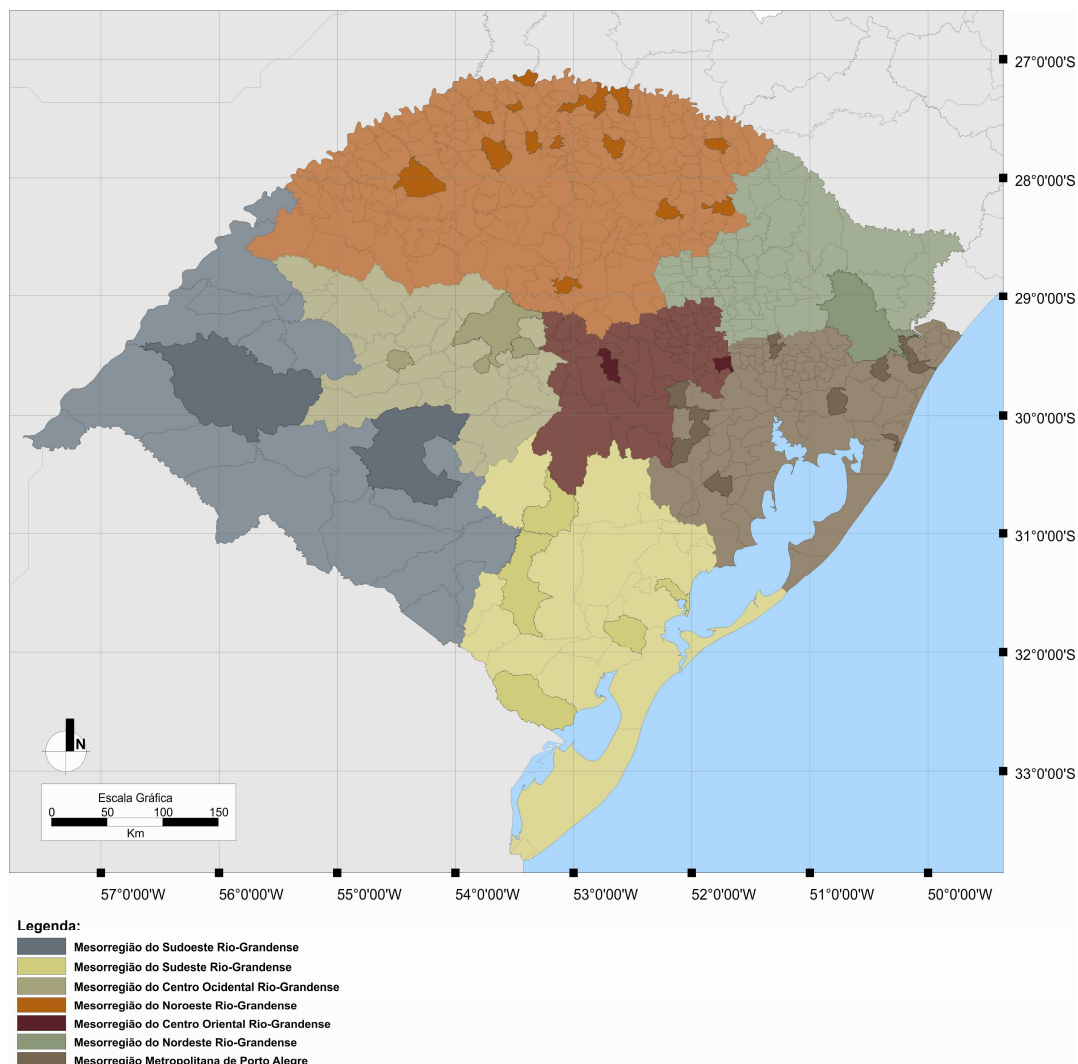
Tabela 1- A produção da uva no contexto do Brasil, do Estado do Rio Grande do sul e do município Bento Gonçalves.

Unidades produtoras	Área destinada à colheita(ha)	Área colhida (ha)	Quantidade produzida (t)	Rendimento médio (kg ha ⁻¹)	Valor da produção (1.000 R\$)
Brasil	81.677	81.355	1.365.491	16.784	1.612.043
Sul	59.227	58.993	906.986	15.374	672.963
Rio Grande do Sul	48.259	48.259	737.363	15.279	418.799
Bento Gonçalves	5.900	5.900	100.300	17.000	46.138

Tabela 3 - Fonte: IBGE (2010), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Agropecuária, Produção Agrícola Municipal 2009. Produção Agrícola Municipal, v. 36, 2009: (1). Quantidade produzida em 1.000 frutos e rendimento médio em frutos por hectare.

O Estado do Rio Grande do Sul encontra-se dividido em sete mesorregiões que são: Centro-Occidental Rio-Grandense, Centro-Oriental Rio-Grandense, Metropolitana de Porto

Alegre, Nordeste Rio-Grandense, Noroeste Rio-Grandense, Sudeste Rio-Grandense e Sudoeste Rio-Grandense. As microrregiões encontram-se divididas em trinta e cinco:



²Figura 1 - Localização das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Alves e Silveira (2008), a ocupação inicial do Rio Grande do Sudeste, pelos jesuítas, aconteceu por volta de 1626, a serviço da Coroa Espanhola, sendo os índios a principal

²Os mapas aqui utilizados foram construídos para a pesquisa: *Plano de Metas - compromisso de todos pela Educação: análise e avaliação da política em redes públicas municipais brasileiras*. A pesquisa visa analisar referenciais e processos da política: Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, bem como avaliar o processo de elaboração e a implementação do Plano de Ações Articuladas nos municípios priorizados dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba, coordenado pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação – UFRGS.

força de trabalho. No século XVIII, ocorreu a ocupação por parte dos europeus (portugueses), através das sesmarias; este processo ocorreu nas localidades que faziam fronteiras com o Uruguai e a Argentina. O processo denominado sesmaria incluía poderes econômicos, sociais e políticos, sendo que o dono do latifúndio (lote de terra) detinha o poder de mando sobre os que trabalhavam em suas terras (ROCHE, 1969). Nesse período, a parte Sul foi povoada pelos açorianos, enviados pela Coroa Portuguesa. Diante desse momento histórico, a mesorregião Sudoeste tinha por característica a atividade pecuária em grandes extensões territoriais:

No início do século XIX, estabelecem-se as primeiras estâncias regulares, sobretudo na fronteira, onde mercê das guerras se concentra a população constituída a princípio quase exclusivamente de militares e guerrilheiros. Distribuem-se aí propriedades a granel: queria-se consolidar a posse portuguesa, garantida até então unicamente pelas armas. O abuso não tardou, e apesar da limitação legal das concessões (3 léguas, equivalentes a 108 Km², para cada concessionário), formam-se propriedades monstruosas (PRADO JÚNIOR, 1985, p. 96-97).

Durante o século XIX, a participação econômica estava no fornecimento de charque para a mão-de-obra escrava e para as populações urbanas de baixo poder aquisitivo. O charque “viabilizou economicamente a efetiva ocupação do território gaúcho e ajudou a construir a prosperidade em Pelotas, núcleo onde se encontrava o maior número de charqueadas, e de Rio Grande, porto através do qual o produto era exportado, que eram os principais centros urbanos da região Sul” (ALONSO & BANDEIRA, 1990, p. 71).

De acordo com Brum (1987), nesse contexto, surgiram duas classes: os donos de terra, denominados estancieiros, e os trabalhadores dessas terras, chamados de peões. A mão-de-obra escrava era utilizada na atividade doméstica e nas charqueadas, para a realização do trabalho pesado que era caracterizado pelo latifúndio e pela pecuária em grande escala. O segundo movimento de colonização, na região do Rio Grande de Sul, ocorreu no século XIX, com a chegada dos alemães (1824) e dos italianos (1875), localizados na mesorregião Nordeste:

O processo de ocupação pelos colonos interessava ao capital num duplo sentido: a valorização das terras e a comercialização da produção. Realizando o objetivo da Lei de Terras, datada de 1850, a colonização transforma terras devolutas em mercadoria, cria um campesinato parcelar ao mesmo tempo em que elimina o posseiro (e os grupos indígenas, exterminados no bojo do processo), e transforma a propriedade no fundamento da subordinação do capital (WOORTMANN, 1988, p. 99).

Em relação à colonização italiana e sua atuação no processo econômico, Moure (1980) contextualizou da seguinte forma:

[...] (a) o estabelecimento dos imigrantes em moldes de uma agricultura de subsistência (1875-1910); (b) o desenvolvimento de atividades vitivinícolas (1910-1950), em que a comercialização de excedentes de produção começa a especificar a área de colonização italiana; e (c) a instalação de cooperativas e empresas de industrialização capazes de aproveitar a produção local, gerando, a exemplo da zona colonial alemã, redefinições em nível de mercado e nas relações de produção da pequena propriedade [...] (MOURE, 1980, p. 96).

Na mesorregião Nordeste, o processo de colonização teve sua base na pequena propriedade, onde existia uma produção de variadas culturas. A respeito dessa etapa da colonização, Giron diz que: “vão se localizar nas terras devolutas do Império, situadas na encosta superior do Planalto. A vinda dos imigrantes está ligada ao processo de substituição da mão-de-obra e à política de imigração e colonização do Governo Imperial” (GIRON, 1980, p. 47).

Segundo Brose (1999), na mesorregião Noroeste, ocorreu a colonização por alemães e italianos, russos, poloneses e suíços, tendo por característica as pequenas propriedades organizadas pela agricultura familiar, com uma produção agrícola formada também por artesãos. Durante os anos de 1950, a mesorregião Noroeste viveu um período de ocupação de suas áreas, com a expansão das lavouras de soja e trigo. Esse contexto foi marcado pelo êxodo dos pequenos agricultores, dando a essa mesorregião uma nova característica, com a formação de médias e grandes propriedades:

A imigração criou, na maior parte da metade norte do Estado [...] uma sociedade bastante distinta da do sul. A pequena propriedade, aliada a uma agricultura diversificada, gerou uma distribuição de renda menos concentrada. Ao invés de um grupo diminuto de grandes proprietários ricos e de um contingente relativamente reduzido de assalariados de baixa renda, no norte havia um número grande de pequenos proprietários que, algum tempo após o assentamento, passavam a ter uma renda monetária relativamente expressiva, oriunda da venda da produção que excedia suas necessidades de subsistência. O padrão mais concentrado de assentamento rural resultava, além disso, em uma densidade demográfica muito maior. A rede urbana era, por sua parte, também muito diferente da do sul, sendo constituída por um número expressivo de centros pequenos, situados à escassa distância uns dos outros (BANDEIRA, 2003, p. 523).

A ocupação do Estado do Rio Grande do Sul foi caracterizada, como já mencionamos, por três colonizações, com características culturais distintas que ocuparam territórios com aspectos

geográficos diferentes: a colonização portuguesa, a colonização alemã e a colonização italiana, que exerceram forte influência na construção do processo de desenvolvimento deste estado:

A ocupação portuguesa (a mais antiga em termos de tempo) do atual território gaúcho começou pelo Litoral e teve como principal atrativo o gado, formando mais tarde uma classe concentradora de terras, caracterizada pelos grandes proprietários (estancieiros), que são os ocupantes da porção oeste - meridional do Estado. Na ocupação das terras estaduais pelos estancieiros, é de relevância a consideração dos aspectos geográficos, em especial dos fitogeográficos: campos nativos na porção sul e matas ao norte [...] após a tentativa com a colonização açoriana, um novo tipo de povoamento foi sendo introduzido no Rio Grande do Sul, quando, em 1824, o governo imperial deu início a uma política oficial de colonização do estado [...] a intenção era fomentar o povoamento nos pontos que ainda se encontravam desabitados e inexplorados. Os imigrantes, cujas principais correntes foram representadas pelos alemães em 1824 e italianos em 1875, estabeleceram-se em áreas onde se concentrava a quase totalidade de áreas arborizadas. O método inicial utilizado constituía-se na derrubada das árvores, seguido de queimada. (MANTELLI, 2009, p. 2-6).

Diante da história da ocupação do Rio Grande do Sul, Mantelli (2009) esclarece:

[...] os imigrantes que se dirigiram para o Rio Grande do Sul foram atraídos por uma política governamental que pretendia, fixando-os a terra, formar colônias que produzissem alimentos necessários ao consumo interno. Estas colônias localizaram-se [...] suficientemente distantes das áreas da grande propriedade, de modo a não apresentar uma ameaça à sua hegemonia política e econômica. Devido à distribuição geográfica das colônias, os imigrantes achavam-se livres da influência quase feudal dos grandes proprietários. Recebiam terras do governo imperial, que exploravam de modo independente, dedicando-se primeiramente à agricultura de subsistência e à pecuária de suinocultura (MANTELLI, 2009, p. 6).

Para a autora, a imigração alemã e seguidamente a italiana dedicaram-se à agricultura de subsistência, acontecimento que contribuiu e caracterizou a história econômico-social do Rio Grande do Sul. Nesse contexto histórico, a pequena propriedade passou a representar uma forma essencial de sobrevivência caracterizada pela mão-de-obra familiar, com uma produção de várias culturas fundamentais que contribuíram, necessariamente, para o sustento integral da família. No Estado do Rio Grande do Sul, a partir da década de 1950, ocorreu a introdução e o desenvolvimento de uma estrutura industrial e comercial baseada na produção e para exportação agrícola, tendo como principal produto a soja. Esse movimento deu origem a grandes modificações na agricultura e em suas características regionais:

[...] as técnicas de trabalho utilizadas pelos colonos, na chamada agricultura tradicional, passou por uma reformulação nas técnicas produtivas, e foi incorporada pela grande maioria dos agricultores. No entanto, a modernização além de trazer inovações técnicas, trouxe também uma mudança significativa nas relações sociais de produção, onde os

pequenos agricultores tiveram suas situações econômicas agravadas, pela inadequação entre custos e benefícios e o meio ambiente foi fortemente agredido pelas novas formas de desempenhar as atividades agrícolas (MANTELLI, 2009, p. 6).

A região Sul, por sua vez, viveu um processo de modernização da agricultura iniciado na década de 50 e intensificado na década de 70, com a introdução de máquinas e a expansão do uso de adubos químicos e agrotóxicos em busca da alta produtividade direcionada à cultura da soja no Rio Grande do Sul:

[...] apesar da estrutura produtiva da soja ter proporcionado um progresso econômico para a região, gerando empregos e proporcionado serviços públicos em função de uma maior arrecadação de impostos, os maiores beneficiados são as corporações multinacionais responsáveis pela exportação e pelo fornecimento de insumos e tecnologias agrícolas. [...] tem ocasionado uma fragilidade econômica em especial para os pequenos produtores rurais (MANTELLI, 2009, p.7).

Em relação à cidade de Bento Gonçalves, a mesma foi emancipada em 11 de outubro de 1890. O nome foi dado em homenagem ao general Bento Gonçalves da Silva, chefe da Revolução Farroupilha, ocorrida no Rio Grande do Sul em 1835. O município possui cinco distritos: Faria Lemos, Pinto Bandeira, São Pedro, Tuiuty e Vale dos Vinhedos.

Bento Gonçalves localiza-se na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, a 124 quilômetros da capital Porto Alegre, a uma altitude de 618 m do nível do mar. A população é de 92,3% urbana e 7,7% rural. A cidade possui uma extensão de 382,5 Km², seu relevo é caracterizado por escarpas e vales. A constituição hidrográfica do município é composta pela Bacia Hidrográfica do Taquari-Antas, que tem o Rio das Antas como principal. O clima é o subtropical de altitude, com temperaturas mínimas de 8° C e, máximas, de 17° C no período frio. No verão, as temperaturas mínimas são de 17° C e, máximas, de 26° C (IBGE, 2010).

O município de Bento Gonçalves apresenta uma área formada por pequenas propriedades familiares que desenvolvem atividades relacionadas à produção agrícola e pecuária. De acordo com Mantelli (2009), o domínio da pequena propriedade rural e da policultura de vários produtos destinados à subsistência familiar e ao abastecimento do mercado interno é uma característica importante no desenvolvimento do município.

Bento Gonçalves está localizado na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, que segundo Borba (1999), é caracterizado como:

[...] uma área de grande peso econômico e demográfico no contexto estadual [...] é, também, uma área altamente industrializada [...] estão concentrados importantes segmentos da indústria gaúcha, os quais, segundo pesquisas recentes, vêm passando por um significativo processo de modernização tecnológica e organizacional, com vistas a recuperar competitividade no contexto da economia globalizada (BORBA, 1999, p. 2).

A partir do contexto histórico da industrialização na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, alguns autores apontaram a origem da colonização e suas características, como meios que possibilitaram o município de Bento Gonçalves ocupar um espaço significativo nesse processo:

Segundo consagrados historiadores, as pré-condições para a industrialização estabeleceram-se a partir da ocupação da zona colonial em regime de pequenas propriedades familiares. Dedicadas à agropecuária diversificada e produzindo inicialmente para a subsistência, essas unidades logo geraram excedentes comercializáveis; ao mesmo tempo, foram a base de uma distribuição de renda menos concentrada que em outras regiões do Estado. Juntos, esses dois fatos ensejaram o surgimento de uma forte atividade comercial, entre as próprias colônias e destas com outros mercados, dentro e fora do Estado (GIRON, 1977, HEREDIA, 1997 apud BORBA, 1999, p. 4).

Ainda nesse contexto, Borba (1999) destacou e singularizou a contribuição dos imigrantes no processo de industrialização, com destaque para a colonização italiana, ao comentar que:

Os imigrantes europeus, embora trazidos para cá como agricultores, tinham também uma forte tradição de trabalho artesanal (muitos deles haviam sido operários), o que sem dúvida favoreceu o aparecimento de oficinas e manufaturas, em toda a área colonial. Especificamente na zona italiana, na virada do século, havia inúmeras unidades de transformação do produto primário (moinhos, cantinas vinícolas, serrarias, fábricas de banha), bem como uma concentração de pequenas manufaturas nos núcleos urbanos nascentes (selarias, funilarias, tanoarias etc.). A maior parte dos autores concorda que foi pela ação dos capitais acumulados na atividade comercial que essas unidades se expandiram e se modernizaram, transformando-se em verdadeiras fábricas (HEREDIA, 1997 apud BORBA, 1999, p. 5).

Dentro do cenário de industrialização da região Nordeste do Estado, o município de Bento Gonçalves assumiu um importante destaque. Para confirmar a participação do município, a autora informa que:

Ao longo do século XX, o desenvolvimento industrial gaúcho tendeu a concentrar-se na região Nordeste, mas esse processo é mais intenso a partir da década de 40. O período 1940/90 é de grande crescimento industrial no Rio Grande do Sul [...] a concentração do crescimento no Nordeste se expressa nas taxas de participação da região no PIB do Estado [...] a etapa mais dinâmica foi a década de 60 [...] a região serrana, por sua vez, vem se consolidando como um novo polo urbano industrial desde, pelo menos, a década de 60. [...] em meados da década de 70, apenas em Bento e Caxias a indústria respondia por mais de 50% do PIB; municípios que hoje são acentuadamente industrializados [...]

Bento Gonçalves, o segundo município em importância na região (ALONSO; BANDEIRA, 1990 apud BORBA, 1999, p. 5-6).

Bento Gonçalves é um importante polo industrial da Serra Gaúcha, com um turismo desenvolvido ligado à uva e ao vinho. Possui o título de Capital Brasileira da Uva e do Vinho, onde acontece a Festa Nacional do Vinho (Fenavinho).

O município tem como característica econômica a produção moveleira, a indústria metalúrgica e a vitivinicultura. Segundo Farias (2009), a região Sul é a maior produtora de uvas e vinhos do Brasil: cerca de 90% da produção vitivinícola do país atualmente (FARIAS, 2009, p. 69). A produção de uvas na região iniciou e desenvolveu-se em pequenas propriedades rurais, com o uso de mão-de-obra familiar. De acordo com Farias (2009), “a vitivinicultura da região colonial italiana, na Serra Gaúcha, não se comportou de forma diferente: concentrou sua produção, inicialmente, para o consumo próprio local. Posteriormente, com a gradual evolução e adaptação da produção, as vendas foram ampliadas para os mercados estadual e nacional (FARIAS, 2009, p. 82-83).

Existe uma produção industrial, por parte das vinícolas instaladas no município, visto que a cidade tem a Festa Nacional do Vinho, que é a festa comunitária do município e a Avaliação Nacional de Vinhos:

A cultura/produção do vinho no RS pode ser dividida em quatro grandes momentos: a) de 1875 a 1915, quando a produção de produtos da uva era destinada ao consumo familiar e local; b) a partir de 1915, com a inauguração da estrada de ferro que ligava Caxias do Sul a Montenegro, possibilitando o escoamento de produtos coloniais para as principais localidades do estado e do país (desde então, a região de colonização italiana do RS tornou-se o maior centro produtor de vinhos do país); c) as décadas de 60 e 70 foram marcadas pela entrada de empresas internacionais, como Chandon, Maison Forestier, Martini, National Distillers, Chateau Lacave, Welch Foods (Suvalan), entre outras, na produção e comercialização de vinhos e sucos; d) a partir dos anos 90, a tecnologia se disseminou entre o setor vitivinícola gaúcho, chegando até as pequenas vinícolas, que começaram a controlar as fermentações, a utilizar leveduras e enzimas e usar tanques de aço inoxidável, o que ampliou drasticamente a qualidade e competitividade das firmas gaúchas, inserindo boa parte do produto vinícola gaúcho no mercado internacional (EMBRAPA, 1982; FARIAS, 2006; TONIETTO; MILAN, 2003; FARIAS, 2009, p. 83).

A economia local do município possui um expressivo número de indústrias, caracterizado por uma sua diversidade de atividade. A indústria moveleira é representada por 335 indústrias moveleiras operando com tecnologia avançada. Em função desse movimento industrial, encontra-

se um curso de graduação em Tecnologia Moveleira, atuando na formação humana direcionada para este setor da indústria local.

Nesse cenário, o município de Bento Gonçalves destaca-se enquanto polo industrial moveleiro do Estado do Rio Grande do Sul, representando 8% da produção nacional de móveis, 40% da produção estadual e 56% da produção municipal. Dentro do movimento econômico do município, encontram-se as indústrias metalúrgicas que representam 12,57% de participação no contexto da economia local, dedicando-se a produção de máquinas e equipamentos para a indústria moveleira e vinícola com um total representativo de 296 empresas voltadas para este setor. O município de Bento Gonçalves é o maior produtor de uvas do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que a sua vitivinicultura é caracterizada como a terceira maior economia do município, com 49 vinícolas. Este setor é representado pelo contexto do Vale dos Vinhedos, ao receber o certificado que qualifica a origem do produto, em nível mundial:

O Vale dos Vinhedos é um território localizado na Serra Gaúcha [...] sua composição geográfica se dá pela intersecção dos municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Monte Belo do Sul [...] sua colonização iniciou-se por volta de 1875, com a chegada de imigrantes italianos, oriundos majoritariamente das regiões do Vêneto e Trento (ORTEGA; JEZIORNY, 2008, p. 4).

O Vale dos Vinhedos surgiu, a partir da necessidade e do interesse de alguns produtores que buscam uma produção destinada ao mercado e que precisam comprovar a qualidade dos seus produtores através da certificação de origem:

Após um processo que perdurou por cerca de 12 anos, em 22 de novembro de 2002, o Vale dos Vinhedos tornou-se a primeira região do Brasil a obter uma Indicação de Procedência (IP) reconhecida pela União Europeia. [...] O primeiro passo para atingir a IP foi a caracterização do território. Sendo assim, após minuciosos estudos, que contaram com esforços de profissionais da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Caxias do Sul, ficou geograficamente caracterizado o território do Vale dos Vinhedos. O titular da IP é a APROVALE – Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos –, uma instituição que conta, hoje, com 32 vinícolas associadas e 24 associados não produtores de vinho (queijarias, hotéis, restaurantes, entre outros) (ORTEGA ; JEZIORNY, 2008, p. 5).

A abordagem histórica possibilita-nos entender como se deu a organização do espaço brasileiro, considerando o processo social, econômico, cultural, suas diferenças e suas desigualdades. Nesse sentido, Mantelli (2009) esclarece que:

A maneira como o Rio Grande do Sul foi ocupado influenciou bastante na distribuição da população e também no começo das desigualdades entre a Metade Sul e a Metade Norte, pois as regiões de imigração são atualmente municípios com uma economia bem diversificada e possuem o maior contingente populacional [...] Sobre a estrutura fundiária, constatou-se que aproximadamente 80% das pequenas propriedades concentram-se na Metade Norte e que mais de 2/3 das grandes propriedades estão na Metade Sul. Ou seja, a estrutura fundiária apresenta-se desigual desde o seu histórico de ocupação (MANTELLI, 2009, p. 9).

2.3 Contextualização histórica do município de Areia-PB

O Estado da Paraíba é formado por 223 municípios. A cidade de Areia possui uma população de 23.837 habitantes. Desses, 9.235 encontram-se na zona rural e 14.602, na zona urbana. A população masculina é de 11.668, e a feminina, de 12.169. No contexto da oferta educacional, o município possui 63 escolas. O índice de desenvolvimento da Educação Básica no município é de 2,6 para os 4º/5º anos. Em relação ao Estado, o IDEB é de 3,7, nos 4º/5º; 2,8, nos 8º /9º e 3,0, na 3ª série EM. O município possui uma área territorial de 269 Km², tendo, em 2007, um PIB *per capita* de 3.403 reais. O IDH-M é 0, 611. A Paraíba possui 57,48 % de incidência de pobreza, e Areia, 57,84 %.

A cana-de-açúcar é uma de suas culturas temporárias. Possui uma área plantada e colhida de 1.000 ha, e um rendimento médio de 50.000 kg/ha-1. A tabela mostra a área plantada e colhida, quantidade produzida, rendimento médio e valor da produção da cana-de-açúcar, produto das lavouras temporárias:

Tabela 2- A produção da cana de açúcar, no contexto do Brasil, do Estado da Paraíba e do município de Areia.

Unidades produtoras	Área plantada ² (ha)	Área colhida (ha)	Quantidade produzida (t)	Rendimento médio (kg ha ⁻¹)	Valor da produção (1.000 R\$)
Brasil	8.783.426	8.514.365	671.394.957	78.854	23.960.835
Nordeste	1.202.426	1.202.371	70.057.439	58.266	3.689.073
Paraíba	122.888	122.888	6.302.570	51.287	292.162
Areia	1.000	1.000	50.000	50.000	2.000

Tabela 2 - Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Agropecuária, Produção Agrícola Municipal, 2009. Produção Agrícola Municipal, v. 36, 2009:(2). A área plantada refere-se à área destinada à colheita no ano.

A conquista e a ocupação do território da Paraíba iniciam-se, quando é criada a Capitania de Itamaracá. A Paraíba era habitada por nativos pertencentes aos grupos linguísticos dos Tupis e

dos Cariris. Essas comunidades indígenas, normalmente, se estabeleciam próximo aos rios e em áreas de difícil acesso. Em 18 de maio de 1846, Areia foi elevada à categoria de cidade. O Estado da Paraíba, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide-se em quatro mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema, Sertão Paraibano, que estão subdivididas em 23 microrregiões. A área de estudo deste trabalho pertence à Mesorregião do Agreste Paraibano, que consiste numa região situada entre o litoral úmido e o sertão semiárido. O Agreste é compreendido como região de transição, entre o Litoral o Sertão, que teve sua ocupação relacionada à pecuária e à atividade da policultura.

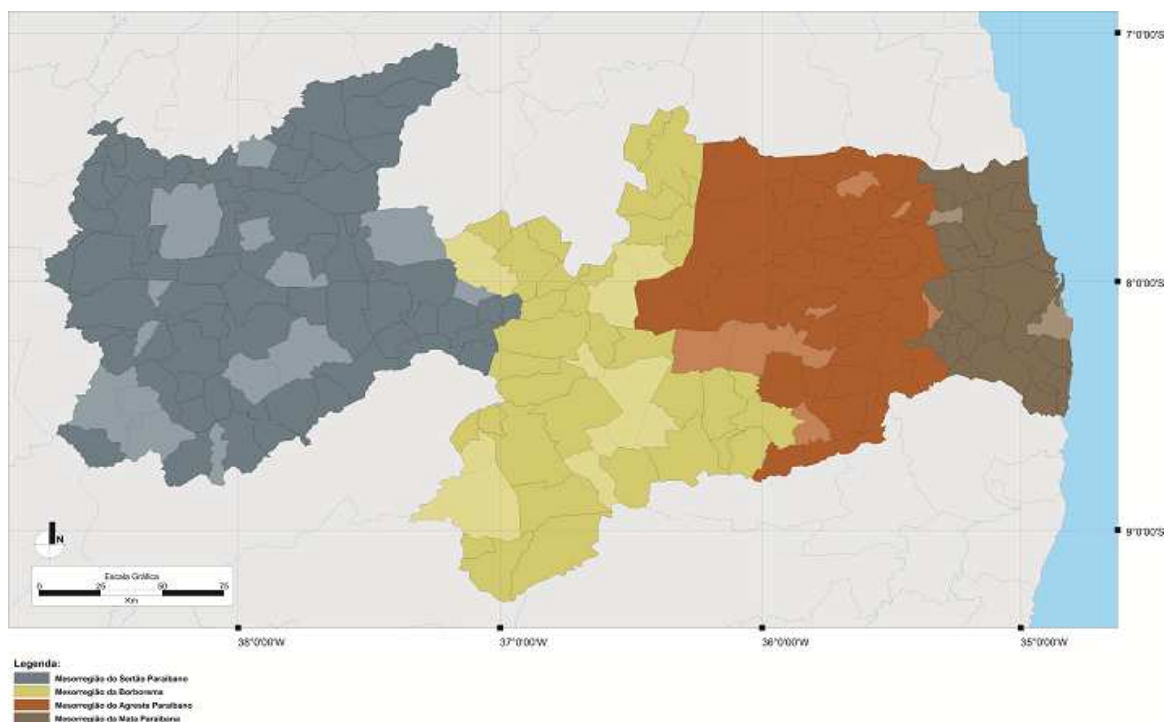


Figura 2 – Mapa com as mesorregiões do Estado da Paraíba.

O município de Areia encontra-se localizado na microrregião do Brejo Paraibano, correspondente a uma área de 1.202,1 Km², dos 56.294 Km² do Estado da Paraíba (IBGE, 2006). Essa microrregião, que recebe os úmidos ventos do Atlântico, possui um clima diferenciado devido à localização no Planalto da Borborema, a uma altitude de 618 metros acima do nível do mar. Como consequência, a pluviosidade é bastante superior à do entorno. O clima é quente e úmido, com máximas, de 26° C e, mínimas, de 18° C. A época chuvosa tem início nos meses de fevereiro e março, e duração até julho e agosto, com período de estiagem de setembro a fevereiro.

O relevo é ondulado, com presença de serras e vales. A Mata Atlântica encontra-se reduzida, restando pouco da vegetação original que recobria o município:

A cidade de Areia é formada por pequenas e médias propriedades rurais. É caracterizada pela pecuária extensiva, por pequenas produções de policulturas, para o abastecimento local e de regiões vizinhas, e também, por agricultura de subsistência, predominantemente de agricultura familiar.

Existem 62 engenhos no Estado da Paraíba. Desses, 52 localizam-se na microrregião do Brejo Paraibano, sendo 28, na cidade de Areia, produzindo cachaça e rapadura. Nesse processo, insere-se a atividade turística, que ressalta os aspectos históricos relacionados à cana-de-açúcar e a tradição na transformação da cachaça e rapadura (PARAÍBA, 1998).

O "engenho" correspondia à unidade de produção do sistema açucareiro, que compreende a atividade agrícola, com a produção da cana-de-açúcar e a atividade industrial de transformação da cana. Os instrumentos utilizados na transformação da cana, também denominados “engenhos”, eram moendas de madeira, que, com o tempo, foram substituídas pelas de ferro. Antes, as moendas eram movidas por bois ou jumentos, depois foram substituídas pelo motor a vapor e, posteriormente, pelo motor a óleo diesel e pelo motor elétrico, no entanto nem todos os engenhos seguiram essa mesma evolução no processo produtivo.

Segundo Almeida (1994), existem registros de 294 engenhos de cana-de-açúcar, na microrregião do Brejo Paraibano, sendo que os engenhos tinham instalações de menor porte, quando comparados com os engenhos do litoral. Entre os senhores de engenho no Brejo, surgiu a figura do coronel. Assim, a posse da terra era vinculada à construção de poder político, representação do senhor de posse e mandatário político dos municípios. Essa representação do senhor de engenho pode ser mais bem compreendida através de Garcia Junior (1988), quando afirma que:

A atividade do senhor de engenho era o exercício do comando, tomando decisões, dando ordens e verificando se foram cumpridas. Os trabalhos agrícolas e os trabalhos de fabricação dos derivados da cana-de-açúcar, assim como os de construção e manutenção da infraestrutura da propriedade (casas e galpões, estradas, açudes), eram feitos por trabalhadores submetidos à dependência pessoal ao senhor de engenho. Os senhores de engenho se apoiavam, sobretudo, sobre o trabalho de todos aqueles que estavam submetidos a eles pelo simples fato de residirem em seus domínios, os moradores. Depois da abolição da escravatura, a parte essencial do trabalho nos engenhos era efetuada por moradores. Nos períodos de pico do ciclo agrícola, faziam apelo ao trabalho sazonal de pequenos proprietários das vizinhanças, que não ficavam submetidos à mesma dependência que os moradores. Os senhores utilizavam, assim,

seus patrimônios fundiários para constituírem uma clientela de indivíduos submetidos a laços de dependência, rede que assegurava um poder social tanto maior quanto mais elevado fosse o número de indivíduos que a compunha (GARCIA JUNIOR, 1988, p. 3).

No engenho, o senhor era proprietário da terra, dos canaviais e da manufatura, mantinha a exploração do trabalho, baseada, a princípio, na mão-de-obra escrava e nos trabalhadores livres, que trabalhavam na agricultura ou a serviço do engenho e moravam nas terras do dono de engenho. De acordo com Moreira (1990), no decorrer do século XVII, a crise do açúcar fez surgir o sistema morador. Com a abolição da escravatura, em 1888, os ex-escravos permaneceram nas terras dos engenhos, em sistema de morador, assim definido por Garcia Junior (1988):

Ser morador ou tornar-se morador significava se ligar ao senhor do domínio de uma maneira muito específica, numa relação que supunha residência e trabalho simultaneamente. A ênfase na residência, que o termo morar revela, tem um forte significado simbólico. Quem se apresentava ao senhor de engenho não pedia trabalho, pedia uma morada. Entre as obrigações que a morada acarretava, havia forçosamente o trabalho para o dono do domínio, mas esta não era a questão básica: é o que distinguia o morador de um pequeno proprietário das vizinhanças que podia vir pedir apenas se havia trabalho no engenho. Ao pedir morada, quem o fazia já demonstrava não ter outra escolha melhor, que não tinha para onde ir: não tendo meios de organizar sua existência social, vinha pedir ao senhor que os fornecesse, ou mesmo que a organizasse para si. Caíam assim sob a estrita dependência do senhor, à diferença dos pequenos proprietários, que, mesmo mostrando que não tinham meios suficientes para viverem sem trabalhar para outrem, podiam discutir sobre a remuneração do trabalho e dispunham de habitação própria (mesmo se dormissem no domínio durante o desenrolar dos trabalhos) (GARCIA JUNIOR, 1988, p. 3).

As relações de trabalho nos engenhos eram construídas mediante as determinações e ordens do senhor de engenho. Em geral, era permitido aos moradores cultivar para a subsistência, no período de um a dois anos, num tipo de exploração denominado roçado. Raramente, era permitido o plantio de árvores, que era uma ocupação mais durável do solo, marca de uma relação de confiança entre moradores mais próximos e o senhor. Esse tipo de ocupação era denominado de sítio. Constata-se que não era a terra que era concedida para os moradores, mas, sim, a autorização para desempenharem certas práticas, que podiam ser controladas pelo senhor. Nesse contexto, Garcia Junior (1988) esclarece que o trabalho no engenho acontecia da seguinte forma:

Nos engenhos, o mais comum era a obrigação de trabalhar ao proprietário cinco dias por semana, durante a estação seca, quando a cana é cortada e se processa a moagem, e três dias durante a estação úmida, época em que são plantados os cultivos de subsistência, mas quando o canavial exige menos trabalho. Estes dias de trabalho ao

patrão eram remunerados a dinheiro, a taxas inferiores às pagas aos não moradores, para tarefas idênticas (GARCIA JUNIOR, 1988, p. 3).

A produção realizada nesses engenhos era destinada ao consumo interno e das regiões vizinhas, de onde os sertanejos vinham com comboios de burros ao Brejo buscar rapadura e cachaça, além de feijão, fava, milho e farinha de mandioca, enquanto traziam para vender a carne seca de bode. A produção dos engenhos do Brejo era vendida para o interior da Paraíba e para o Rio Grande do Norte. Almeida (1980) relatou-nos que, no final do século XIX, a produção dos engenhos passou a enfrentar dificuldades devido aos elevados tributos impostos pela Assembleia da Paraíba à rapadura que saía do Estado, fazendo com que o Rio Grande do Norte deixasse de comprar o produto. A construção de açudes e de engenhos, assim como o desenvolvimento da cana-de-açúcar no Sertão, fez com que o Brejo perdesse mais uma região consumidora de seus produtos. Outro agravante foi a *gomose*, doença que atingiu grande parte dos canaviais.

De acordo com os estudos de Garcia Junior (1988), a relação dos moradores no Brejo variava, conforme a atividade agrícola. Como exemplo, a pecuária, sisal, café e algodão, cujo perfil de exploração agrícola era diferente. Dessa maneira, existia uma variedade enorme de arranjos praticados na relação morador-patrão. Contudo, ser morador numa propriedade significava sempre realizar uma atividade de interesse do proprietário. Conforme Almeida (1980), a produção do algodão, no Brejo, teve início no século XIX. Em 1862, a produção do algodão do município de Areia foi a mais importante do Estado. Essa cultura foi impulsionada por condições externas favoráveis (crescimento da demanda provocada pelo desenvolvimento da indústria têxtil inglesa) e estendeu-se rapidamente, tanto nas áreas de Caatinga quanto no Brejo, e até mesmo no Litoral, em que chegou a concorrer com a cana.

De acordo com Moreira (1990), com o declínio da atividade algodoeira, surgiram outras atividades, sempre associadas com a agricultura de subsistência: o café e o sisal, que constituíram a base do núcleo de povoamento denso que ainda hoje caracteriza o Brejo. A cana-de-açúcar, cultivada no Brejo, desde o início de sua ocupação, sempre esteve ao lado das culturas alimentares. Assumindo a posição de atividade secundária, durante o período de expansão do algodão, a cana-de-açúcar voltou a ser cultura principal com o declínio da atividade algodoeira.

No início do século XX, transformações ocorreram na organização do espaço agrário do Brejo Paraibano, com a implantação da usina de açúcar, sendo que o engenho teve sua importância fragilizada. O engenho no Brejo era responsável pela produção local de açúcar

mascavo, rapadura e cachaça que abastecia o mercado consumidor do Agreste e Sertão. Mesmo com a presença forte da usina, muitos engenhos continuaram funcionando. Assim, Mariano Neto (2004) afirma: “É importante dizer que em algumas áreas do Brejo houve fusão do processo produtivo, de forma que muitos engenhos continuaram funcionando, em especial nas áreas muito acidentadas do ponto de vista morfológico, o que impediu o uso de mecanização” (MARIANO NETO, 2004, p. 11).

Conforme Almeida (1999), as usinas no Brejo abarcaram uma parte dos engenhos da microrregião, no decorrer da década de 1950, através do Programa Nacional do Álcool. Essas usinas buscaram aumentar a produção, fazendo com que as propriedades vizinhas cultivassem cana-de-açúcar. Com isso, grande parte dos engenhos passou a ser controlada pela usina. Assim, poucos engenhos ficaram fora do seu controle: os que não aceitaram o controle ou finalizaram suas atividades, ou ficaram funcionando de maneira muito precária. As transformações que ocorreram no Brejo paraibano afetaram o espaço social como um todo. Os senhores de engenho também passaram por transformações e por um reordenamento dos poderes, diante da implantação da usina.

No início do século XX, alguns senhores de engenho deixaram a produção de cana-de-açúcar e passaram a cultivar o café. Para Mariz (1979), a aristocracia rural que se formou, durante o período de expansão do ciclo da cana, encontrava-se, no começo do século XX, em sérias dificuldades financeiras. Era raro encontrar um senhor de engenho que não estivesse com sua propriedade hipotecada. Alguns deles resolveram romper com a monocultura da cana e passaram a cultivar café. Diante do êxito obtido, ocorreu uma "corrida do café" no Brejo da Paraíba.

O número de proprietários produtores aumentou rapidamente, e uma nova aristocracia rural formou-se, com os coronéis, os comendadores e os barões. O comércio reanimou-se, e as cidades desenvolveram-se. Em 1920, os cafezais do Brejo foram atingidos e destruídos pelo parasita *cerococus parahybensis*. A devastação dos cafezais foi responsável pela desarticulação da economia regional e pelo prolongado período de estagnação econômica e de tentativas frustradas de desenvolvimento de outras culturas, tais como o fumo em estufa e amoreira. Com o insucesso dessas experiências, o Brejo dirigiu-se uma vez mais para a atividade canavieira, sempre presente nas combinações agrícolas regionais, seja como atividade dominante, seja como atividade complementar. Os engenhos rapadureiros, que haviam reduzido sua atividade ou permanecido em "fogo morto" durante o ciclo do café, recomeçaram a funcionar.

O sisal surge, assim como o algodão e o café, como uma solução encontrada pelo senhor de engenho em resistência à usina. Para sua implantação na região, ele contou com excelente acolhida no mercado internacional, uma oferta abundante de mão-de-obra liberada com o declínio do café e com a grande disponibilidade de terra (Moreira, 1990). Ocupando o lugar do café, o sisal caracterizou-se por ser uma cultura de pequeno e médio produtor rural. A cultura do sisal começou a desaparecer, a partir de 1959, entrando em crise entre 1969-70. Sendo assim, a cana-de-açúcar permaneceu no vaivém de outras culturas. Com isso, a produção de rapadura e cachaça foi uma alternativa de retomada no Brejo, cada vez que uma cultura econômica entrava em declínio.

Nesse contexto de busca de alternativas do senhor de engenho, para sair do domínio da usina, a pecuária extensiva passou por um crescimento a partir dos anos de 1970. Segundo Garcia Junior (1988), essa estratégia evita a dependência direta frente ao usineiro e faz com que o senhor de engenho corte os laços com os moradores sem correr o risco de dividir seu patrimônio em terras. As vantagens, antes concedidas aos moradores, para imobilizá-los na propriedade, constituíram, nesse momento, o meio de fazê-los sair (Garcia Junior, 1988, p. 31). A usina foi implantada no Brejo Paraibano, por volta de 1930, e sobrepôs-se aos engenhos, fazendo com que ocorressem transformações nas relações de trabalho no campo. Com a usina, o uso e o valor da terra passaram a ser concebidos de acordo com as suas necessidades. A partir do século XX, a usina assumiu o local de importância, anteriormente ocupado pelos engenhos, que entraram em um momento de crise:

[...] as usinas se transformaram rapidamente em vastas unidades agroindustriais, reagrupando vários antigos engenhos, utilizando, além da cana produzida em terras da própria usina, cana comprada aos engenhos das vizinhanças. Elas continuaram a empregar uma mão-de-obra de moradores. A expansão das usinas provoca, assim, uma reorganização da produção açucareira e uma diferenciação no interior do grupo dos senhores de engenho. O usineiro tornou-se um senhor bem mais potente que os demais, enquanto os outros senhores de engenho, incapazes de resistir à concorrência do mercado de açúcar, se transformaram em simples fornecedores de matéria prima. Estes últimos foram assim desqualificados socialmente, pois os efeitos desta reorganização do parque açucareiro iam do econômico ao campo político, numa dupla subordinação aos usineiros (GARCIA JUNIOR, 1988, p. 13).

Na segunda metade do século XX (1975-85), com o Proálcool, a dinâmica da região do Brejo foi transformada, e o campo deixou de ser o lugar de morada do agricultor. Com o surgimento do trabalho assalariado, foram construídas vilas para abrigar os trabalhadores do

campo que não podiam mais morar na propriedade da usina. Ocorreu também o deslocamento de muitos desses trabalhadores para a cidade. Segundo Neto (2004), quando a cana-de-açúcar ocupa o lugar das culturas de subsistência, ela modifica as antigas relações de moradia e produção do espaço local (posseiros, foreiros, meeiros, arrendatários etc.). Aos usineiros detentores do grande capital não mais interessava que pequenos sítios e casas de agricultores estivessem espalhados pela sua propriedade (NETO, 2004, p. 11). Com a usina, a pequena produção de policultura foi sendo ocupada pela plantação de cana-de-açúcar, e muitos engenhos deixaram de produzir açúcar mascavo e rapadura para serem fornecedores de cana-de-açúcar para a usina.

O movimento de modernização trazido com a implantação da usina, seguido da expulsão dos trabalhadores da terra e da perseguição a todos os agricultores que se posicionaram contra esse movimento, deu origem a uma série de conflitos na região do Brejo. Conforme Moreira, no período de 1976 a 1996, centenas de conflitos eclodiram no território paraibano, em especial, na zona canavieira do Litoral e do Brejo Paraibano (MOREIRA, 1997, p. 181).

A crise do Proálcool no Brejo deu-se logo após os anos de 1985, fazendo com que os usineiros não conseguissem prosseguir com suas atividades. Com isso, as propriedades foram sendo desapropriadas pelo INCRA, e muitos assentamentos foram surgindo na área da usina, ocupados por trabalhadores rurais sem-terra. Muitos dos trabalhadores rurais que migraram do campo para a cidade não conseguiram voltar para reconstruir sua vida na zona rural. Esse deslocamento traduziu-se na formação e crescimento das periferias das cidades da microrregião do Brejo.

Moreira (1997) afirma que, de 1970 a 1996, ocorreram mais de oitenta conflitos no Brejo Paraibano. Em maio de 1996, ainda existiam 35 conflitos sem solução efetiva. No período de 1993 a 1996, existiam 28 áreas desapropriadas. O INCRA-INTERPA-PB, até 1997, assentou 67 áreas rurais. O Brejo Paraibano possuía 17 áreas de assentamento até esse período (MOREIRA, 1997). No princípio da década de 1990, as usinas do Brejo pararam de funcionar e os engenhos que fabricavam rapadura e cachaça no Brejo voltaram às suas atividades.

3 APROXIMAÇÃO COM O TEMA: O DESENVOLVIMENTO, À LUZ DE ALGUNS TEÓRICOS.

Este espaço foi o resultado de uma busca teórica, no sentido de trazer algumas contribuições sobre o tema em desenvolvimento. Revisitar as reflexões, acerca do tema, fez-se necessário, no sentido de buscarmos entender a realidade brasileira, que se encontra no contexto dos países, os quais adotaram os ajustes macroeconômicos e políticas de desenvolvimentismo. As leituras sobre o tema perpassaram tradições teóricas diversas e, muitas vezes, seguiram caminhos divergentes. Alguns teóricos foram de grande importância para a construção deste contexto histórico, mesmo sendo de matrizes ideológicas diversas.

3.1 O desenvolvimento como e para crescimento

Após a Segunda Guerra Mundial, a busca pelo desenvolvimento era considerada um fim em si mesmo, reforçando a ideia do modelo civilizatório capitalista ocidental, como paradigma universal concebido de forma hegemônica e única. Neste contexto, Buarque (1993) esclarece que:

A ideia de progresso, desenvolvimento e demais ideias sociais atualmente universalizadas formaram-se no hemisfério norte. Nos países da América Latina, Ásia e África, essas ideias já chegaram elaboradas. Não surgiram internamente nem foram legitimadas a partir de um processo social de observação dos seus resultados nem pela consciência da população local (BUARQUE, 1993, p. 48-49).

De acordo com o autor, os caminhos seguidos pelo Brasil, assim como por alguns países da América Latina, em busca do desenvolvimento, tiveram como exemplo os países europeus e da América do Norte, não sendo pensado o contexto nem as necessidades e especificidades de suas regiões.

No primeiro momento, o entendimento sobre o conceito de desenvolvimento estava ligado ao crescimento econômico, tendo como base o Produto Interno Bruto dos países e de seus estados. O desenvolvimento seria, neste contexto, decorrência do crescimento econômico. Diante deste fato, Celso Furtado enfatiza que:

O aumento da eficácia do sistema de produção – comumente apresentada como indicador principal do desenvolvimento – não é condição suficiente para que sejam mais bem satisfeitas as necessidades elementares da população. Tem-se mesmo observado a degradação das condições de vida de uma massa populacional como consequência da introdução de técnicas mais sofisticadas. Por outro lado, o aumento da disponibilidade de recursos e a elevação dos padrões de vida podem ocorrer na ausência

de modificação nos processos; por exemplo, quando aumenta a pressão sobre as reservas de recursos não reprodutíveis (FURTADO, 1974, p. 22).

De acordo com Veiga (2010), a década de 1950 foi caracterizada por um processo de urbanização e industrialização entendido como sinônimo de crescimento econômico, momento que caracterizou o chamado nacionalismo desenvolvimentista, em que o projeto de desenvolvimento do país era visto numa perspectiva que passava pela defesa da industrialização, como processo estratégico e fundamental na construção de uma autonomia econômica, que seria responsável pela soberania nacional.

Nesse sentido, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) apresentou suas teorias a partir de dois polos denominados de centro e de periferia. No centro, estavam os países industrializados; na periferia, encontravam-se os países que buscavam iniciar o processo de industrialização. Segundo a CEPAL, o Brasil sairia da condição de periferia, em busca do desenvolvimento, por meio do processo de industrialização, iniciando com as importações, através da intervenção do Estado e da criação de um planejamento que assegurasse a participação de transnacionais na transferência de tecnologia para os países da América Latina.

A CEPAL, neste período, era a promotora das ideias de desenvolvimento, tendo o economista Raúl Prebisch como um dos contribuidores do pensamento desenvolvimentista demonstrou que o crescimento mundial era desigual. Para Raúl Prebisch (1951), era fundamental um processo de industrialização, como possibilidade de acabar com a dependência e a desigualdade entre os países do centro e os países da periferia, sendo necessário que os países da periferia fossem conduzidos pelo Estado. A corrente desenvolvimentista contava, também, com o Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB), criado no ano de 1955 e ligado ao Ministério de Educação e Cultura, espaço onde os intelectuais faziam suas discussões sobre as formulações de um projeto ideológico para o Brasil. Algumas ideias perpassaram a busca pela modernização e a superação da dependência econômica, visando a um caminho que articulasse industrialização e desenvolvimento científico.

No discurso desenvolvimentista, a condição de periferia seria, no futuro, superada pelos países que passariam por etapas até chegar ao desenvolvimento. Este pensamento foi dominante, também, no decorrer na década de 1960, em que o caminho para o desenvolvimento consistia em copiar e seguir o processo de industrialização dos países desenvolvidos, de forma que as singularidades e as particularidades foram desconsideradas.

Com o golpe militar de 1964 a abordagem teórica sobre o desenvolvimentismo brasileiro passou por modificações. Diante do contexto político da época, o tema incorporou as teorias liberais. A Teoria da Dependência apareceu em oposição e de caráter crítico a este momento e ao modelo de acumulação capitalista implantado pelo regime militar a partir do golpe de 64. (Frank, 1969, 1973; Marini, 1969).

Ainda dentro do quadro da promoção do desenvolvimento econômico, é criado o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1965, pela ONU, para coordenar questões relativas ao desenvolvimento, sendo também responsável pela elaboração e publicação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), exercendo influência nas teorias e práticas relacionadas ao desenvolvimento econômico. De acordo com Francisco de Oliveira [...] Há já algum tempo, a ONU vem tentando recuperar a carga semântica do termo, com o índice de desenvolvimento humano, no qual as dimensões qualitativas adquirem dominância (OLIVEIRA, 2001,p.11).

Seguindo caminhos teóricos divergentes, surgiram as reflexões sobre a condição do desenvolvimento na América Latina. A chamada Teoria da Dependência surgiu da análise do processo capitalista industrial que atingia a América Latina. Alguns teóricos propunham a superação do capitalismo enquanto alternativa viável contra o desenvolvimento de caráter desigual e excludente. Com o golpe militar de 1964, a abordagem teórica sobre o desenvolvimentismo brasileiro passou por modificações, diante do contexto político da época, sendo que o tema incorporou as teorias liberais. A Teoria da Dependência apareceu em oposição, e de caráter crítico a este momento e ao modelo de acumulação capitalista implantado pelo regime militar a partir do golpe de 64 (MARINI, 1969).

Para o estudioso André Gunder Frank, o subdesenvolvimento era decorrente de uma situação gerada pela integração num sistema global de trocas que teve seu início no século XVI. A falta de desenvolvimento não tinha relação com o isolamento geográfico, com a falta de capital, ou com a ausência de tecnologia, mas era resultado das relações espaciais dentro do sistema capitalista global (FRANK, 1967).

Neste período, Furtado (1961) apresentou a necessidade de rompimento com a ideia de subdesenvolvimento como um estágio do desenvolvimento. Enfatizou que o subdesenvolvimento enquanto condição precária enraizada nas nações poderia perpetuar-se ou prolongar-se por muito tempo. De acordo com Furtado (1961), o subdesenvolvimento é um processo histórico autônomo

e não uma etapa pela qual tenham necessariamente passado as economias que já alcançaram o grau superior de desenvolvimento.

Diante do contexto da época, o estudioso Marini (2000) apresentou a Teoria da Dependência, afirmando que: “o fundamento da dependência é a superexploração do trabalho” (MARINI, 2000, p. 165). Esta teoria era contrária à ideologia desenvolvimentista que estava sendo construída no Brasil e na América Latina, onde não estava sendo pensado um desenvolvimento autônomo. Conforme Marini (2000), entre os países de centro e os países da periferia existia uma relação desigual na qual a América Latina e o Brasil inseriam-se, com baixo padrão tecnológico e onde o capitalismo fundamentava-se na exploração do trabalhador e não na sua capacidade produtiva:

O aumento da intensidade do trabalho aparece, nesta perspectiva, como um aumento da mais-valia, conseguida através de uma maior exploração do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva. O mesmo se poderia dizer da prolongação da jornada de trabalho, isto é, do aumento da mais-valia absoluta em sua forma clássica [...] dever-se-ia observar, finalmente, um terceiro procedimento, que consiste em reduzir o consumo do operário além de seu limite normal pelo qual ‘o fundo necessário do operário se converte de fato, dentro de certos limites, em fundo de acumulação do capital’, implicando assim um modo específico de aumentar o tempo de trabalho excedente (MARINI, 2000, p. 124-125).

A superexploração do trabalhador caracterizou-se pela intensificação do trabalho, pela prolongação da jornada de trabalho e a pela expropriação de parte do trabalho necessário, reforçando a especificidade do capitalismo que visa sempre à exploração do trabalhador. Marini (2000) esclarece que:

O conceito de superexploração não é idêntico ao de mais-valia absoluta, já que inclui também uma modalidade de produção de mais-valia relativa a que corresponde o aumento da intensidade do trabalho. Por outro lado, a conversão de parte do fundo de salário em fundo de acumulação de capital não representa rigorosamente uma forma de produção de mais-valia absoluta, dado que afeta simultaneamente os dois tempos de trabalho no interior da jornada laboral e não só ao tempo de trabalho excedente, como acontece com a mais-valia absoluta (MARINI, 2000, p. 159).

Ainda, nesta perspectiva, as reflexões do teórico Marini apontaram para a existência do subimperialismo, que foi caracterizado pelo movimento realizado por alguns países periféricos que exerciam algum tipo de domínio sobre as outras economias, com a mesma situação de dependência, em que se identificou a formação de alianças viabilizadas pelo Estado entre o

capital industrial e o capital bancário. De acordo com Marini (2000), desde o período colonial, a América Latina colocou-se no mercado internacional, e no processo de acumulação de capital, por causa da sua capacidade produtiva de trabalho oriunda da superexploração do trabalhador. Passando, assim, a determinar e delimitar os laços de interesses entre as economias da América Latina e demais economias capitalistas mundiais.

De acordo com Navarro (2001), a década de 1970 foi marcada por um regime político autoritário. A continuação do modelo desenvolvimentista era baseada na concentração de renda, marcada pela presença das multinacionais e pela incorporação de pacotes e padrões tecnológicos que guiaram o modelo de produção e modernização agrícola e industrial. No Brasil, dos anos setenta, ocorreu a chamada época do “Milagre Econômico Brasileiro”, período considerado de crescimento industrial, através do qual foram criados programas para promover o desenvolvimento econômico.

Esse período foi marcado pelas ideias de cunho burguês em nome do progresso e da industrialização; o desenvolvimentismo era apresentado como única alternativa de crescimento econômico que precisava ser acelerado, tendo no comando o Estado. Neste contexto, a ideologia tomou a forma da classe dominante, passando a expressar o seu desejo político e a sua consciência social desenhados por seu interesse de classe:

Nas mãos da burguesia, que não representa o conjunto da sociedade, a ideologia se torna uma força que mistifica e desagrega as relações sociais pelo fato de apresentar os interesses particulares como sendo de toda a sociedade e tentar em vão “conciliar interesses opostos e contraditórios” (SEMERARO, 2001, p. 101).

Neste cenário, reinava a ideologia do desenvolvimentismo, em que o pensamento cepalino defendia o “desenvolvimento para dentro” (Sunkel, 1991), com uma industrialização para substituir as importações e com um desenvolvimento econômico caracterizado pela dominação, intensificação e exploração da mão-de-obra abundante, sendo que este desenvolvimento tornou-se imposição econômica e política da burguesia nacional.

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo foi uma produção de ideias e valores fortalecidos, a partir de concepções (anteriormente citadas), para assegurarem a hegemonia de uma classe, na qual foi consagrado o seu desejo como interesse de todos. Era o Estado como representante do progresso e dos interesses de sua classe na implantação de sua hegemonia, centrada na acumulação de renda e de riqueza para poucos. Este tipo de ideologia dissimulava a

realidade, enquanto buscava legitimar subliminarmente o poder pela manipulação e pelo consenso passivo.

O desenvolvimentismo, no Brasil, e em alguns países latino-americanos tomou a defesa da industrialização como um discurso em busca do desenvolvimento econômico. Tal discurso, ao se legitimar, foi ampliado para os diferentes campos, além da economia, como: educação, políticas públicas etc.. O ideário desenvolvimentista seguiu o capitalismo industrial como modelo para a organização das relações de produção, com o desejo de consolidar o desenvolvimento capitalista que garantisse a hegemonia da classe dominante e a domesticação da luta de classes, construindo-se, assim, uma nação desenvolvida.

No cenário latino americano os governos a partir dos anos 1980 passaram a ter menos controle sobre a economia dos seus países foi um período marcado pelo enfraquecimento do papel do Estado e pela crise do modelo fordista de produção. Neste momento acirra-se o processo de globalização com a consolidação de uma nova base científica e tecnológica ocorreu o avanço da mundialização do capital com suas várias formas de organização do trabalho e da gestão empresarial. A busca pela produtividade redefiniu o processo de produção produtivo diminuem o número de trabalhadores e instalando a crise estrutural do desemprego.

3.2 O mito do desenvolvimento ou o desenvolvimento como mito?

O debate sobre o desenvolvimento enquanto mito perpassou alguns teóricos. Celso Furtado (1970) trouxe a reflexão o fato de a igualdade entre os países centrais e os países da América Latina não poder ser vivenciada, considerando a concepção de desenvolvimento como mito. Furtado (1974) enfatiza que:

[...] as economias da periferia nunca serão desenvolvidas, no sentido de similares às economias que formam o atual centro do sistema capitalista. Mas, como negar que essa ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar grandes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de cultura arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe, portanto, afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito (FURTADO, 1974, p. 75).

Assim, o desenvolvimento era entendido como uma: "armadilha ideológica construída para perpetuar as relações assimétricas entre as minorias dominadoras e as maiorias dominadas"

(SACHS, 2004, p. 26). O entendimento de mito pode “assemelhar-se-ia à imagem de um farol que em seus movimentos não consegue iluminar todos os pontos, deixando à sombra alguns enquanto ilumina outros” (FURTADO, 1996, p. 8). Diante disso, pode-se assegurar que:

[...] a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a essa ideia, diz ele, tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abre ao homem o avanço da ciência, para concentrá-lo em objetivos abstratos, como são os investimentos, as exportações e o crescimento (FURTADO, 1974 apud VEIGA, 2010, p. 28).

Em outra perspectiva, O estudioso do desenvolvimento como ilusão, Giovanni Arrighi (1997) entendia a economia capitalista mundial como um núcleo orgânico composto pelos países centrais. Ao classificar os países da América Latina como semiperiféricos, o autor trouxe a reflexão sobre a impossibilidade de se superar o abismo até chegar aos padrões dos núcleos orgânicos. Para a manutenção do capitalismo hegemônico, criaram-se alguns grupos distintos denominados por Arrighi de núcleos orgânico, semiperiférico e periférico, sendo que, segundo ele, não existia uma mobilidade entre estes grupos, ocorrendo a divisão necessária entre os grupos, para a manutenção da hegemonia do desenvolvimento do núcleo orgânico:

“As oportunidades de avanço econômico, tal como se apresentam serialmente para um Estado de cada vez, não constituem oportunidades equivalentes de avanço econômico para todos os Estados. Como insiste Wallerstein (1988), desenvolvimento nesse sentido é uma ilusão. A riqueza dos Estados do núcleo orgânico[...]Não pode ser generalizada porque se baseia em processos relacionais de exploração e processos relacionais de exclusão que pressupõem a reprodução contínua da pobreza da maioria da população mundial (ARRIGHI, 1997, p.217).

Em *A ilusão do desenvolvimento*, Arrighi (1997), ao analisar as relações entre centro-periferia, apontou os efeitos da divisão social do trabalho como um processo de exploração da força de trabalho fornecendo aos países do núcleo orgânico e a seus agentes os meios criadores da exclusão necessária e favorável. Segundo Arrighi (1997), as diferenças entre os países e suas regiões não eram entendidas como um atraso de algumas localidades em relação a outras, mas fruto da organização do sistema mundial, sendo necessária a existência e a manutenção de uma divisão que classifica os países em periferia, semiperiferia e centro, que foram controlados por uma economia hegemônica, que se articulou em função da divisão social do trabalho entre as regiões.

Outro posicionamento em relação ao desenvolvimento como mito foi do estudioso Rivero (2002). Ele fez uma análise da impossibilidade de alguns países alcançarem um grau de desenvolvimento comparável ao dos países desenvolvidos. Ele enfatizou que estes países estão, cada vez mais, dependentes das economias desenvolvidas, seja diretamente, ou pelas empresas sediadas nestes países. O autor apontou, também, o processo histórico ocorrido nestes países, o aumento demográfico e o tímido desenvolvimento científico-tecnológico. Rivero (2002) enfatizou, diante deste contexto, que estes países deveriam unir-se na busca pela sobrevivência, deixando de lado a busca por riqueza e desenvolvimento.

3.3 O Desenvolvimento e o meio ambiente

No contexto internacional, começaram a surgir as abordagens, acerca do desenvolvimento, e as questões do meio ambiente e da sustentabilidade. Ente elas, o conceito de ecodesenvolvimento, que foi lançado em 1973, buscando trabalhar o conceito de desenvolvimento para áreas rurais do chamado Terceiro Mundo, com o objetivo de utilizar os recursos locais preservando a natureza. O economista Sachs (2009) passou a estudar o ecodesenvolvimento, conceito criado, a partir de um modelo baseado em eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. O ecodesenvolvimento representou uma abordagem que se posicionou na luta por uma geração presente comprometida e solidária com as gerações futuras, no que dizia respeito à sobrevivência socialmente justa.

Nesse cenário, iniciou-se o debate do desenvolvimento com a problemática do meio ambiente. O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu, na década de 1980, a partir da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMA), onde a Organização das Nações Unidas criou o Relatório Brundtland (também intitulado *Nosso Futuro Comum*, documento final da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento). O Relatório Brundtland afirmou que: “o desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades” (GUIMARÃES, 2001, p. 55).

O termo sustentabilidade apresentou uma imensa variedade de conceituação e interpretações. Diante da industrialização de cunho predatório dos países hegemônicos, o tema sustentabilidade apareceu como um novo paradigma de desenvolvimento. Discussão que

permeou as questões do meio ambiente, que apontou a necessidade de se pensar e repensar os objetivos, o conceito de desenvolvimento.

Por outro lado, os anos 1990 foram marcados por uma grande mobilidade das corporações transnacionais, sendo que o processo de mundialização da economia levou os países periféricos a um enfraquecimento do Estado nas questões socioeconômicas. Neste contexto de descentralização e de flexibilização da produção, o debate sobre o tema do desenvolvimento foi retomado. No início dos anos noventa, entrou, nesse cenário, o Consenso de Washington, no qual foram determinadas regras políticas que deveriam ser cumpridas pelos países da América Latina.

O Consenso de Washington lançou suas regras que deveriam ser seguidas pelos os países periféricos, entre elas a desregulamentação dos mercados, o ajuste fiscal, a privatização e a flexibilização das leis trabalhistas. Trata-se de entregar todas as decisões as mãos das organizações regidas pelo capital. Os órgãos internacionais (Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) apresentaram suas cartilhas contendo as medidas que deveriam ser executadas pela política econômica e social nos país periférico.

O Brasil, por sua vez, inseriu-se na economia mundial, num movimento de subordinação à ordem econômica mundial, caracterizada pela criação de um sistema global de pendência financeira. Iniciou-se a fase neoliberal do capitalismo, a ideologia neoliberal trouxe em sua cartilha o enfraquecimento do Estado e a queda da ideologia nacional-desenvolvimentista, com seu planejamento nacional político, econômico e social, entrando, neste cenário, a globalização.

Nesse contexto, as políticas e as estratégias de desenvolvimento do país foram influenciadas pelas ideias neoliberais e pelo Consenso de Washington. No Rio de Janeiro, em 1992, ocorreu a ECO 92, reunião que tinha por objetivo avaliar as formas que foram adotadas pelos países em relação à preservação do meio ambiente e a discutir questões sobre mudanças climáticas, assim como as questões relativas ao modelo de desenvolvimento econômico dos países, no tocante ao modelo capitalista adotado, entretanto, as relações de poder entre os países não foram o centro do debates. Assim, foi criado um documento chamado de Agenda 21, com questões referentes ao crescimento econômico, sustentabilidade e desenvolvimento. O documento foi aprovado por 178 países, durante a conferência das Nações Unidas, sobre meio ambiente. Alguns teóricos do desenvolvimento têm demonstrado em seus estudos que o processo de desenvolvimento tem ocorrido de maneira desigual na medida em que separam os países ricos ou desenvolvidos dos países pobres ou subdesenvolvidos.

3.4 O desenvolvimento pensado por quem?

No cenário mundial, entra o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), através do Relatório do Desenvolvimento Humano. Este programa trouxe reflexões sobre o crescimento econômico e as diferenças sociais que ocorreram nos países. Surgiu, neste contexto, a noção de desenvolvimento como liberdade. De acordo com Veiga (2010), o PNUD trouxe em seu conceito de desenvolvimento o ser humano, aparecendo como parte deste processo:

[...] o desenvolvimento tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram, e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas. E, ultimamente, o Relatório do Desenvolvimento Humano tem insistido que essa é uma ideia tão política quanto econômica. Vai desde a proteção dos direitos humanos até o aprofundamento da democracia (VEIGA, 2010, p. 81).

O IDH apresentou suas limitações por ter muitas variáveis, por parecer pouco concreto diante de sua amplitude, porém apresentou suas concepções, tendo como referencial o humano e o social, ou seja, perspectivas que apontaram para se pensar o desenvolvimento:

O PNUD admite que o IDH é um ponto de partida. Recorda que o processo de desenvolvimento é muito mais amplo e mais complexo do que qualquer medida sumária conseguiria captar, mesmo quando completada com outros índices. [...] O IDH não é uma medida compreensiva, pois não inclui, por exemplo, a capacidade de participar nas decisões que afetam a vida das pessoas e gozar do respeito dos outros na comunidade. [...] uma pessoa pode ser rica, saudável e muito instruída, mas sem essa capacidade de desenvolvimento é retardado (VEIGA, 2010, p. 87).

A partir dos anos 1990, percebeu-se a importância de se refletir sobre o desenvolvimento que se desejava. Este processo de mudança foi confirmado por Navarro (2001), ao lembrar que:

Nos últimos 50 anos [...] a noção de “desenvolvimento” se alçou a um campo de singularidade histórica, introduzindo-se como uma daquelas ideias-força que atraem generalizado interesse, intensamente discutidas, orientando programas governamentais, instigando sofisticados debates intelectuais e, em especial, motivando grupos sociais interessados nos benefícios das mudanças associadas a esta noção [...] o tema do “desenvolvimento” adentrou o campo da política e, assim, passou a permear e a determinar as expectativas e o jogo das disputas sociais (NAVARRO, 2001, p. 83).

Para Veiga (2010), é de Celso Furtado a melhor fórmula para dizer o que é desenvolvimento:

O crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições da vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (FURTADO, 2004, apud VEIGA, 2010, p. 81-82).

Celso Furtado (2000), na continuação dos seus estudos, apontou como aspectos do desenvolvimento a questão da criatividade cultural e da morfogênese social. Para o autor, a capacidade criadora dizia respeito à eficácia na ação (técnica) e a busca de propósito para a vida (valores). Segundo ele, “a ideia de desenvolvimento está no centro da visão do mundo e do processo de invenção cultural, que permite ver o homem como um agente transformador e que está em busca de efetivar suas potencialidades” (FURTADO, 2000, p. 7).

O economista Amartya Sen (2010) apontou como sendo uma expansão das liberdades dos seres humanos, em que as formas de liberdade são divididas em: liberdade política, facilidades econômicas, oportunidades sociais, empoderamento e segurança protetora. O autor, também, classificou alguns aspectos que consistiam na negação de liberdade que são: a pobreza, a fome, a desnutrição, a impossibilidade de moradia adequada, a carência de serviços públicos, a assistência social etc. O desenvolvimento pode acontecer por meio da mediação pelo crescimento, como orientação para o emprego, podendo ocorrer a expansão dos serviços sociais.

Segundo Sen (2010) o desenvolvimento passou pela liberdade, tanto como um fim, como um meio de atingir. Para ele, a liberdade é permeada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais. As liberdades substantivas são as capacidades elementares, como ter condições de evitar privações, ter participação política e liberdade de expressão, e a instrumental diz respeito à liberdade que as pessoas têm de viver como desejarem. O autor apresentou a concepção de que o desenvolvimento é possível através da atuação dos sujeitos como agentes livres de privações básicas, com a capacidade de encontrar as oportunidades para levarem a vida que almejem.

Nesse contexto, a questão do desenvolvimento é enfocada como um processo de liberdade, nas palavras de Sen (2010):

Os fins e os meios de desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas dada a oportunidade na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda. A perspectiva de que a liberdade é central em relação aos fins e aos meios do desenvolvimento merece toda a nossa atenção (SEN, 2010, p. 77).

A concepção de desenvolvimento apresentada pelo autor argumenta sobre a eliminação das privações, aspecto importante relacionado às condições mínimas de existência, que fazem parte dos direitos básicos do cidadão. Quando os cidadãos recebem as mesmas condições de sobrevivência têm a possibilidade de pensar e compreender a dinâmica e o funcionamento do mundo em que vivem.

No entanto, o autor não apontou em sua reflexão que este sujeito encontrava-se num mundo regido pela exploração do trabalhador, onde a acumulação de capital era o principal interesse dos poderes hegemônicos, o que modificou muito pouco a concepção liberal que norteou as políticas de desenvolvimento defendidas pelos órgãos multilaterais.

Ignacy Sachs (2008), um dos autores que mais tempo se dedicou ao estudo do desenvolvimento acredita numa perspectiva de desenvolvimento includente, que, para acontecer, as distâncias precisam desaparecer:

O desenvolvimento includente requer, acima de tudo, a garantia do exercício dos direitos civis, cívicos e políticos. A democracia é um valor verdadeiramente fundamental (A. K. Sen) e garante também a transparência e a responsabilização (*accountability*) necessárias ao funcionamento do processo de desenvolvimento. No entanto, existe uma grande distância entre a democracia representada e a democracia direta, que cria melhores condições para o debate de assuntos de interesse público (SACHS, 2008, p. 81).

Para o autor, desenvolvimento é a efetivação dos direitos humanos num processo que passa pela libertação:

O desenvolvimento é, portanto, um processo, o qual pode ser descrito como libertação. Não só em termos metafóricos, pois o desenvolvimento passa pela libertação da fome, da miséria da ociosidade forçada dos desempregados. Libertação também porque, etimologicamente, a palavra desenvolver significa tirar a casca do grão, dar a possibilidade de crescer, remover os obstáculos ao desenvolvimento. O processo da remoção dos obstáculos e da ampliação e efetivação dos direitos humanos passam por várias fases: aspirações, reivindicações, lutas, reconhecimento do direito (SACHS, 2000, p. 32).

De acordo com Sachs (2008), a noção de desenvolvimento alargou-se ao social e ao cultural, para se chegar aos conceitos de modo e qualidade vida, ou mais diretamente ao conceito de projeto de civilização. Para Veiga (2010), não existe, ainda, uma definição ou um consenso sobre desenvolvimento, mas foram sendo incorporados alguns aspectos, como emprego, saúde, educação, etc., e mais recentemente, as questões ambientais e a sustentabilidade comprometida com um crescimento econômico não predatório dos recursos. A respeito das teorias que envolvem a concepção de desenvolvimento, Veiga (2010) esclarece que:

O que é desenvolvimento? [...] a mais frequente é tratar o desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico [...] a segunda resposta fácil é a de afirmar que o desenvolvimento não passa de rele ilusão, crença, mito, ou manipulação ideológica [...] é muito importante assinalar que essas duas correntes – a do crescimento e a da ilusão – preferem a expressão “desenvolvimento econômico” em vez da fórmula sintética, e mais correta, “desenvolvimento”, pois, no fundo, pensam que são simples sinônimos. Muito mais complexo é o desafio enfrentado por pensadores menos conformistas, que consiste em recusar essas duas saídas mais triviais e tentar explicar que o desenvolvimento nada tem de quimérico e nem pode ser amesquinçado como crescimento econômico. Esse “caminho do meio” é o mais desafiador, pois é bem mais difícil de ser trilhado (VEIGA, 2010, p. 17-18).

Diante deste contexto, o início do século XX foi marcado como um o momento histórico, onde ocorreram mudanças nas abordagens sobre o desenvolvimento. Nesse percurso histórico, o conceito de desenvolvimento foi agregando algumas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas. Foram sendo introduzidas questões temáticas, como direitos humanos, liberdade, democracia, diversidade cultural. O desenvolvimento entendido, a partir de uma perspectiva histórica, apresentou-se seletivo, tanto social como geograficamente, ou seja, ele não era para todos. Ocorreu em alguns países e, dentro de cada país, ele apresentou sua característica, que é sua forma desigual e combinada na geração de imensas desigualdades.

Florestan Fernandes (1968), com seu esclarecedor estudo sobre os países periféricos, fala-nos da singularidade histórica do desenvolvimento capitalista, ao afirmar que:

[...] a articulação de formas de produção heterogêneas e anacrônicas entre si preenche a função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho – em bases anticapitalistas, semicapitalistas ou capitalistas. Por isso, estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global [...] sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras,

mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista” (FERNANDES, 1968, p. 64-65).

O pesquisador partiu do desenvolvimento desigual e combinado para afirmar que, na questão socioeconômica, em se tratando do Brasil, o “arcaico” não traz o sentido de outra temporalidade, como obstáculo ao desenvolvimento das regiões onde se apresenta como uma visão dualista. Para Florestan Fernandes (1968), são as formas “anticapitalistas” e “semicapitalistas” que deram origem à produção do capitalismo nas áreas dependentes; o “arcaico” e o “moderno” seriam complementos históricos e sociais necessários. Contudo, a funcionalidade do sistema capitalista deu-se através da existência e da manutenção de formas não capitalistas, em que, seguindo a ordem do capital, a história não poderia repetir suas etapas de desenvolvimento nos países atrasados:

Os países retardatários são comensais desprezíveis ou simples repasto para os demais. Não há como fazer coincidir os tempos da história: as estruturas socioeconômicas, culturais e políticas dos países capitalistas hegemônicos absorvem as estruturas dos países subcapitalistas, semicapitalistas ou de capitalismo dependente, submetendo-as a seus próprios ritmos e subordinando-as aos interesses que lhes são próprios [...] o capitalismo selvagem [a forma assumida pelo capitalismo nos países dependentes] não reproduz o passado; e se nele há lugar para a “revolução burguesa”, esta se apresenta de outra forma e com outros objetivos fundamentais. Sem dúvida, o desenvolvimento capitalista pressupõe muitos mecanismos econômicos, socioculturais e políticos que se repetem. Mas eles se repetem em tais condições e sob tais fundamentos, que apontam para uma realidade econômica, sociocultural e política específica, típica de uma situação histórica e de uma condição inexorável de dependência tecnoeconômica (FERNANDES, 1995, p. 139-140).

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado permite-nos compreender como se dá o caminhar do desenvolvimento ditado pelo capitalismo, tendo como meta a desigualdade. As regiões dependentes vão estar sempre assimilando e esperando os avanços das regiões mais desenvolvidas, sendo esse movimento a essência da dependência. O teórico Smith (1988), sobre a concepção de desenvolvimento, enfatiza que:

O desenvolvimento desigual é tanto o produto quanto a premissa geográfica do desenvolvimento capitalista. Como produto, o padrão é altamente visível na paisagem do capitalismo, tal como a diferença entre espaços desenvolvidos e subdesenvolvidos em diferentes escalas: o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido, as regiões desenvolvidas e as regiões em declínio, os subúrbios e o centro da cidade. Como premissa da expansão capitalista, o desenvolvimento desigual [...] é a desigualdade social estampada na paisagem geográfica e é simultaneamente a exploração daquela desigualdade geográfica para certos fins sociais determinados (SMITH, 1988, p. 221).

A desigualdade foi vista como necessária no ritmo e nas práticas da evolução do desenvolvimento do capitalismo. Cada localidade possuía sua história em relação à atuação do capitalismo no seu interior e no processo de exploração da força de trabalho:

A evidente desigualdade de que se reveste (para usar a expressão famosa de Trotsky, é não somente desigual, mas combinada), é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 30, que da existência de setores “atrasado” e “moderno” (OLIVEIRA, 1987, p. 36).

Desse modo, o desenvolvimento construído no Brasil pareceu cristalizar e gerar grandes diferenças, que promoveram a convivência entre o “antigo” e o “moderno”, criando as desigualdades. Diante disso: “[...] o desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um “atraso” de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades” (CARDOSO, 2005, p. 21).

3.5 Desenvolvimento local no contexto histórico

Francisco de Oliveira (2001) analisa que não existiu um conceito único de desenvolvimento local. Ao contrário, existiam as mais variadas interpretações e usos do conceito, o que mostra uma intensa disputa ideológica e política em torno de um projeto de desenvolvimento a partir do local. O tema desenvolvimento local apresenta desde o seu surgimento uma pluralidade de significados assim como uma transversalidade na aplicação do seu conceito.

A partir da década de 1970, o interesse pelo desenvolvimento local começou a se difundir em vários países, em que ele apareceu sob várias designações. O conceito de desenvolvimento local começou a ganhar espaço, no Brasil, no final da década de 1980, período em que o Estado reduziu suas funções na gestão dos programas sociais, transferindo ao mercado suas funções. Foi neste período que as estratégias empresariais foram sendo bem recebidas pelas autoridades governamentais.

No final dos anos 1980, foram sendo agregadas algumas vindas de setores empresariais para as economias locais, como iniciativas locais de emprego, sendo que muitas se transformaram nos pilares do processo de reestruturação produtiva dos anos 90. Para Barquero (1993), o

desenvolvimento econômico local converteu-se, durante os anos 80, na estratégia de desenvolvimento territorial dominante (BARQUERO, 1993, p. 219).

A década de 1990 foi um o momento em que ocorreram mudanças nas abordagens e nas ações relativas ao desenvolvimento local; nesse percurso histórico, o conceito de desenvolvimento foi agregando variadas dimensões.

Diante da vasta literatura existente, trazemos algumas conceituações para entendermos e situarmos as aproximações que estão sendo realizadas sobre o conceito de desenvolvimento local:

[...] o desenvolvimento local surge como uma possibilidade de expressão das insatisfações produzidas pelo desenvolvimento racional ou tecnocrático. Tratava-se de um planejamento pensado por profissionais que se imaginavam como os únicos detentores do saber pertinente, da verdade, e que não precisavam consultar as populações locais para decidir sobre o que seria bom para elas (SARTRE ; BERDOULAY, 2005, p. 110).

Perroux (1976) apresentou o conceito de Novo Desenvolvimento, negando o pensamento do desenvolvimento pela industrialização: “[...] o desenvolvimento é a combinação das transformações de ordem mental e social duma população que lhe possibilita o aumento cumulativo e duradouro do seu produto real global” (PERROUX, 1976, p. 179).

Para Sachs (2009), o conceito de desenvolvimento local foi entendido enquanto processo histórico: “[...] desenvolvimento é um processo histórico de apropriação universal pelos povos da totalidade dos seus direitos humanos, individuais e coletivos, negados (liberdade contra) e positivos (liberdade a favor), significando três gerações de direitos: políticos, cívicos e civis; sociais, econômico e cultural; e os direitos coletivos ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à cidade” (SACHS, 2009, p. 65-66).

O estudioso Friedmann (1996) propôs o desenvolvimento alternativo, como proposta que nasceu da tomada de decisão das comunidades nos aspectos econômicos e políticos. O conceito de *empowerment* sugeriu uma mobilização, a partir da base, no qual o poder social foi transformado em poder político com o engajamento na luta para a emancipação.

De acordo com Arantes (2000), Vainer (2001), Sanchez (2003), Maricato (2000) e Compans (1999), algumas concepções de desenvolvimento local enfatizaram o pensamento hegemônico neoliberal, como as práticas competitivas, trazendo o ideário da competição entre cidades, ideia que nasceu a partir da redefinição do papel das cidades em face do processo de descentralização produtiva. Era crescente o número de seguidores deste caminho; um número

cada vez maior de cidades brasileiras vinha adotando modelos competitivos em seus planejamentos estratégicos, formando um mercado voltado à competição entre as cidades e as regiões. Nesse contexto, Oliveira (2001) alerta para a utilização do desenvolvimento local, a favor do capital, ao frisar que:

O desenvolvimento local não necessariamente entraria em contradição, em tensão, com a globalização, podendo, ser, ao contrário, um de seus círculos concêntricos. É toda a tendência expressa na teoria das “cidades globais”, de que Jordi Borja, no plano do urbanismo, é a expressão mais badalada no Brasil e Saskia Sassen a teórica mais citada. As “cidades globais” formam uma rede cuja integração se realiza no plano molecular-digital, desintegrada, portanto (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Assim sendo, o conceito de desenvolvimento local também foi associado ao de desenvolvimento endógeno, no qual se encontravam articuladas as teorias de desenvolvimento regional e os novos paradigmas de industrialização e de reestruturação do espaço. O sistema produtivo dos países cresceu utilizando o potencial de desenvolvimento existente nas regiões e nas cidades, por meio das empresas e dos agentes públicos.

A abordagem que defende o desenvolvimento local é a partir da ideia de Sassen (1998), das “cidades globais”, que apresentam a interação das cidades, as quais se dão em rede. A autora enfatiza a relevância econômica das cidades que passam a ter importância por sua localização diante dos interesses da economia mundial. Nesta concepção, as possibilidades das cidades encontram-se nas alternativas de mercados, para que possam ser exploradas pela inserção competitiva das mesmas nos serviços especializados que servem às grandes corporações capitalistas:

O desenvolvimento local tende a substituir a cidadania, tende a ser utilizado como sinônimo de cooperação, de negociação, de completa convergência de interesses, de apaziguamento do conflito. O desenvolvimento local, em muitas versões, é o novo nome do público não-estatal, essa confusão semântica proposital bresseriana (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Corroborando com Navarro (2001), pode-se observar que a expressão desenvolvimento local é recente; sua origem tem sido ligada a duas questões pontuais:

A multiplicação de ONGs que, por atuarem normalmente em ambientes geograficamente mais restritos (a região ou o município), lentamente instituíram seu raio de atuação em tais ambientes e, em decorrência, criaram uma estratégia de “ação local”, que se tornou

ainda mais acentuada por oposição, quando os impactos dos processos globalizantes se aceleraram. (NAVARRO, 2001, p. 89).

3.6 ONGS e o desenvolvimento local

Segundo o autor Zander Navarro (2001) a expressão desenvolvimento local é recente, sua origem tem sido ligada as duas questões pontuais. Para ele a primeira se refere:

a multiplicação de ONGs que, por atuarem normalmente em ambientes geograficamente mais restritos (a região ou o município), lentamente instituíram seu raio de atuação em tais ambientes e, em decorrência, criaram uma estratégia de “ação local”, que se tornou ainda mais acentuada por oposição, quando os impactos dos processos globalizantes se aceleraram. (NAVARRO, 2001, p.89)

A segunda concepção que acompanha o desenvolvimento local de acordo com Zander Navarro (2001) tem sua origem ligada:

aos processos de descentralização em curso em muitos continentes – a América Latina em particular (e o Brasil, em especial). Esta transferência de responsabilidades de Estados antes tão centralizados valorizou crescentemente o “local”, no caso brasileiro, o município. É a convergência desses fatores, portanto, que tem introduzido o desenvolvimento local como outra das noções que gradualmente passam a ser orientadoras de diversas iniciativas, governamentais ou não (NAVARRO, 2001, p.90).

As Organizações Não Governamentais (ONGs), na América Latina dos anos 1950, surgiram com o objetivo de promover o desenvolvimentismo através das agências internacionais. No Brasil, entre a década de 1970 e início da década de 1980, as ONGs encontraram um campo de atuação em oposição ao Regime Militar que foi a aproximação com a organização popular e a luta pelos direitos e pela democracia:

As ONGs são instituições criadas por fora do sistema político tradicional, que começaram a vocalizar e processar aquilo que o sistema representativo não sabia nem podia fazer, incluindo-se aí os partidos políticos. Mas vejam a capacidade do sistema de cooptar. Porque as organizações das classes dominantes começaram a copiar as ONGs e se apresentam como iniciativa cidadã. Na verdade, trata-se de uma forma de apropriação de um novo campo da política que foi inventado fora dela. Todos os grandes temas da novidade política foram trazidos por essas organizações porque o sistema antigo não tinha capacidade de processá-las (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Nos anos 90, com a reestruturação do Estado, as ONGs passaram a atuar nos setores da comunidade local, nos programas destinados para as áreas sociais, como educação e saúde. As políticas neoliberais aliadas destes programas foram criadas por instituições financeiras, privadas e públicas, como bancos; empresas fazendo uso do termo *parceria*, como tradução de uma

relação entre os setores que compunham a sociedade. Estas ações foram caracterizadas e apresentadas, em sua maioria, como outra forma de exploração da força de trabalho, enquanto uma das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social.

De acordo com Oliveira (2001), o posicionamento e o discurso das ONGs, sobretudo, as da safra denominada pela expressão, “nova ética empresarial”, ocuparam e se apresentaram à sociedade civil como lugar do não-conflito e da concertação de movimento em que os interesses não apareciam:

Como consequência, está-se elaborando um discurso sobre o desenvolvimento local como paradigma alternativo à sociedade plagada de conflitos por todos os lados; desenvolvimento local é apresentado como um emplastro (do romance de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas) capaz de curar as mazelas de uma sociedade pervertida, colocando-se no lugar bucólicas e harmônicas comunidades. Pensado dessa forma, o desenvolvimento local tende a fechar-se para a complexidade da sociedade moderna e passa a buscar o idêntico, o mesmo, entrando, sem querer, perigosamente, na mesma tendência midiática da sociedade complexa (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

Diante disso, foram claras “as limitações do local, sobretudo, do desenvolvimento local que é a nova acepção que circula agora entre ONGs, influenciando administrações locais” (OLIVEIRA, 2001, p. 24). Em muitos casos, o uso da noção de “desenvolvimento local” foi repassado como referência de ações ligadas e realizadas pelo público não-estatal em que estão presentes os interesses privados, o apaziguamento dos conflitos e a não publicização de todas as etapas deste processo:

Tomemos o caso das novas revitalizações dos centros históricos, que está na moda. Qualquer revitalização, cujo nome já trai seu significado, pois quer dizer que, antes, ali não havia vida, significa apenas o deslocamento do conflito, não sua resolução. Casos de Barcelona, a cidade-modelo da revitalização, docas de Londres, Puerto Madero em Buenos Aires, Pelourinho em Salvador, Recife Antigo, e, em São Paulo, brilhantemente, do Movimento Viva o Centro e agora, concretamente, da Sala São Paulo e Praça Júlio Prestes. Tiraram-se os pobres, mendigos, prostitutas, bares de má-fama com seus rufiões, botecos sujos e tristes, pensões baratas com suas fileiras de redes, substituídos por maquiagens do que se considera, então, os velhos bons tempos. Esvazia-se a história de quem viveu lá; em lugar da memória, o esquecimento. Trata-se de operações de elevação da renda da terra urbana, vale dizer, de uma acumulação primitiva pela via do investimento público. Outra vez, privatizou-se o público, mas não se publicizou o privado: sobe a renda da terra e a parcela dos novos proprietários no excedente social, e decresce a parcela de todos os sem. Nenhum critério que publicize o lucro, no sentido de introduzir nele o conflito. A justificativa está sempre à mão: novos empregos, aumento da renda, da segurança, da convivencialidade. Entre iguais. E distância dos desiguais (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Desse modo, as ações realizadas pelo público não-estatal precisavam ser publicizadas, o que não significa, apenas, dar publicidade: “significa introduzir a dimensão universal [...] introduzir a dimensão universal significa introduzir o conflito nesses critérios, as grandes divisões da sociedade, os crivos principais que dividem, hierarquizam, estruturam, discriminam, privam a sociedade” (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

3.7 O desenvolvimento local e a descentralização

A questão da descentralização abordou as discussões da importância do local (o município) no Brasil. Os municípios, no Brasil, pós-Constituição de 1988, passaram à condição de entes na estrutura federativa do país. No processo de descentralização político-financeira e administrativa, os municípios passaram por modificações, ao assumir a determinação que pertencia, anteriormente, à União.

Assim sendo, os municípios passaram a contar com maior autonomia em relação a decisões. Diante deste movimento, as decisões e a discussão sobre desenvolvimento de cada município passaram a ser tratadas no âmbito local.

Segundo Garcia (1995), muitas vertentes cruzaram o debate sobre o processo de descentralização. Diante do cenário mundial, Garcia (1995) lembra que:

[...] ao findar a década de 70 o projeto neoliberal ganha substância [...] com as formulações iniciadas no BIRD e no FMI, desde meados da década, ganham foro de teoria oficial das agências multilaterais, do governo dos Estados Unidos e das grandes empresas transnacionais com a era do Estado mínimo, da desestatização, da desregulamentação, da descentralização, da abertura comercial [...] tais concepções ajustam-se como uma luva aos interesses dominantes dos países centrais. Afinal, fragilizar os estados nacionais periféricos, retirando-lhes capacidade de organizar e defender projetos estratégicos, é fazê-los presa fácil dos processos de reestruturação tecno-produtiva e de globalização, liderados pelos países hegemônicos e operados pelo grande capital internacionalizado. Estes processos [...] excluem e marginalizam países e regiões inteiras do mundo subdesenvolvido. Somem-se a isto os projetos de estabilização e de ajuste estrutural desenhados sob o mesmo enfoque e "exportados" às economias periféricas (GARCIA, 1995, p. 6-7).

No primeiro momento, a partir da segunda metade da década de 1970, os Estados e municípios passaram a reivindicar a descentralização. Neste contexto, surgiu o movimento pela municipalização e as lutas por autonomia e por reforma tributária e fiscal. O segundo momento ocorreu no início dos anos 1980, com o movimento da sociedade civil pela democratização do país, em que se buscavam direitos políticos, civis e a participação dos cidadãos nas questões

públicas. Diante deste movimento histórico, em relação ao contexto da Educação, Farenzena (2007) esclarece que:

No Brasil, a opção política pela descentralização foi consagrada na Constituição de 1988, vincula-se à estrutura conferida à federação brasileira e, portanto, não resulta de opções políticas de um governo [...] a Constituição prevê, para a maioria dos setores, a descentralização da gestão e a cooperação entre as esferas de governo [...] O governo central e os governos subnacionais são independentes entre si, são atores políticos autônomos, com poder para implementar suas próprias políticas [...] com a Constituição de 1988, o arranjo federativo caracteriza-se pela não centralização do poder político, pelo reconhecimento dos municípios como componentes da Federação, pelo fortalecimento do poder dos estados, pela descentralização fiscal e em políticas públicas (FARENZENA, 2007, p. 3).

A luta dos movimentos sociais pela democratização política trouxe questões como a responsabilidade e as atribuições na prestação de serviços ao público, em que o tema da descentralização se fez presente no debate. Na década de 1990, no contexto da ideologia neoliberal, Garcia (1995) alerta que:

A descentralização é fortalecida. Mas não como um meio para democratizar e aumentar a eficiência e a eficácia das políticas públicas, como foi a tônica das discussões durante a Assembleia Constituinte e, em alguma medida, consagrado na Constituição. Agora, descentralização é tomada como um quase sinônimo de municipalização. Em tudo que a prefeitura puder fazer bem, os governos estadual e federal não devem se intrometer. O município, por ser o território onde a ação estatal pode ganhar capilaridade e proximidade da população, passa a ser o destinatário da descentralização. Não se leva em conta, no entanto, a enorme diversidade espacial e populacional dos municípios brasileiros, as diferentes capacidades operacionais e administrativas dos governos municipais, as variações nas competências técnicas e executivas, os níveis de organização das comunidades, o grau de articulação entre a sociedade organizada e os governos locais. E estes são aspectos a serem considerados ao se transferir poder, atribuições e recursos para a condução de políticas públicas descentralizadas (GARCIA, 1995, p. 7).

O processo de descentralização, no Brasil, apresentou-se como estadualização, em que há a transferência de responsabilidades do governo federal para os Estados, ocorrendo a municipalização, com a transferência de responsabilidades do governo federal e estadual para os municípios. O movimento de descentralização é a transferência de responsabilidades e atribuições entre os governos central, estadual e municipal, assim como para entidades não governamentais de iniciativa privada, através da privatização e da contratação de serviços. Neste contexto, a participação da sociedade civil poderá acontecer no movimento de acompanhamento e fiscalização das políticas públicas.

Na perspectiva hegemônica neoliberal, a proposta de descentralização apoiou-se na necessidade da diminuição do gasto público estatal, determinando a privatização e a transferência do poder para o setor privado, reduzindo a esfera de competência do Estado, realizando uma desorganização política da sociedade.

O conceito de descentralização, segundo uma perspectiva democrática e participativa, tem por finalidade uma maior participação nas decisões relativas aos poderes locais e regionais e seus recursos. Ainda, com relação ao desenvolvimento, destaca-se o local. Com a questão da descentralização dos entes federativos e com o fato de a União repassar para os estados e municípios as responsabilidades, nota-se que, em algumas situações, o município não consegue atender adequadamente todas as responsabilidades que lhe cabe. Diante deste panorama, entra a iniciativa privada para atuar e comandar, de acordo com seus princípios, alguns campos como turismo, saúde, economia, geração de emprego etc..

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o processo de autonomia municipal foi institucionalizado, a partir da descentralização político-administrativa. Neste contexto, ocorreram mudanças nas práticas de organização política, no âmbito municipal, em que os espaços para a participação da sociedade foram sendo ampliados por alguns municípios brasileiros, sendo que o processo de redemocratização do Brasil foi fruto da luta dos movimentos sociais organizados. Diante disso, surgiu o Orçamento Participativo de Porto Alegre, idealizado e executado pelo Partido dos Trabalhadores.

A questão positiva, neste sentido, é que os entes começam a ter autonomia, podendo tomar decisões, levando em consideração as suas necessidades e as suas características. Neste contexto, os municípios têm liberdade para planejar seus projetos de desenvolvimento, junto com os sujeitos da comunidade, respeitando as experiências, caracterizando-se o desenvolvimento local como participativo, no qual a efetiva participação de todos é essencial, podendo representar uma maior democratização na forma de gestão e decisão municipal, incorporando os valores das comunidades. Algumas políticas públicas foram construídas por meio do orçamento participativo, do plano diretor e do planejamento estratégico municipal. Estes movimentos podem se constituir num processo não apaziguador tanto da sociedade civil quanto do desenvolvimento local onde o poder local poderá se transformar num espaço de legitimação e de a apropriação direta por parte da comunidade dos instrumentos de participação nas decisões do poder público.

3.8 De que local está se falando?

Na pesquisa o local foi entendido enquanto espaço onde vivem e trabalham os participantes onde as relações sociais foram e são construídas historicamente. O local é visto a partir do trabalhador-estudante como parte essencial para se pensar o desenvolvimento num sentido que pressupõe direito a cidadania o que implica trazer o olhar que mostra diverso e o conflitante na direção de uma definição de desenvolvimento a partir destes sujeitos. As reflexões foram realizadas a partir da dimensão local que é o território. Os participantes deram destaque às suas atividades cotidianas e ao seu grupo social em particular permitindo demonstrar no estudo os processos de reflexão do trabalhador-estudante do campo. Em momento algum significou o fechamento das regiões em si mesmas, as autofotografias foram construídas a partir das concepções e interesses dos trabalhadores que ao longo da história recente foram deixados à margem da discussão sobre o processo de desenvolvimento. Ao responderem a questão enfocando a centralidade do trabalho como um meio para a concretização dos seus direitos ressaltando que o tema desenvolvimento faz parte do campo da política e das disputas sociais que é também campo de produção do conhecimento.

No âmbito da pesquisa o local referiu-se ao território contextualizado pelos municípios de Bento Gonçalves-RS e Areia-PB. Lugar onde o trabalhador-estudante sujeito da pesquisa realiza as construções econômicas, sociais, culturais e políticas. De acordo com Milton Santos

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2002, p.96,97)

Nesta direção, identificamos o lugar enquanto espaço, onde o sujeito produz seus saberes e suas formas de apropriação social, política e econômica, onde se dão os conflitos. É no lugar que a vida e o trabalho acontecem, onde os sujeitos vivem e constroem suas respostas, como forma de sobrevivência, enquanto lugar de experiência particular e coletiva:

O papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2002, p. 114).

Podemos acrescentar que, no local concebido como território, acontece a reflexão sobre a realidade cotidiana, como um espaço, onde as articulações e interações são historicamente construídas pelos trabalhadores-estudantes, que buscam a sobrevivência. Dessa forma, "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (SANTOS, 1996, p. 273).

Oliveira (2001) também analisa que:

O global não é uma soma de poderes locais. E o que está em jogo é precisamente um tipo de poder que se não é inteiramente novo no capitalismo, agora se apresenta de forma tão radical que mesmo a semelhança com o passado mais imediato empalidece. Diz-se que 500 mega corporações controlam a economia-mundo. Mesmo que pudéssemos distribuir a sede dessas corporações por cada município ou localidade do mundo e elas não são tantas, sequer, para preencherem a cota dos mais de 5.000 municípios brasileiros o resultado seria a consolidação e não a diluição do poder das 500 megas, anulando as últimas resistências que pudessem se opor pelo arraigamento local (OLIVEIRA, 2001, p. 26).

Para o capitalismo contemporâneo, a importância do local encontra-se situada nos interesses das corporações que anulam o local, para que tudo se articule em torno da supremacia dos projetos das corporações com suas características globais:

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista [...] ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (SANTOS, 2002, p. 23-24).

A articulação local-global é uma das características que nasceu a partir das ideias e da atuação do neoliberalismo. Neste contexto, encontram-se questões, como a ideia de perda de soberania nos espaços regionais e nacionais, em se tratando dos Estados nacionais. Diante deste movimento neoliberal, Santos (2000) nos fala da globalização enquanto processo que mutila a tomada de consciência autônoma, em que as relações são construídas e apresentadas, assim, temos: o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula. O autor enfatiza que:

[...] um mercado avassalador, dito global, é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando na verdade as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto

isso, o culto ao consumo é estimulado [...] fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é o seu fortalecimento para atender aos reclames da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cujas vidas se tornam difíceis (SANTOS, 2000, p. 19).

No “domínio do poder global”, o local extrapola os limites da cidade que vão além dela, onde os elos nascem e são estabelecidos os movimentos:

A potencialidade do local está além dele; a potencialidade da cidade, no capitalismo globalizado, situa-se além dela: situa-se na megapólis, com a tônica no pó, para indicar que não é ao caráter grotescamente inchado das cidades “megalópoles” que estamos nos referindo. É a seu caráter de elo numa cadeia que se articula em torno de um outro projeto, um projeto cuja primeira condição é deslocar, também, o *front* da luta do econômico para seu opositor, para o social e para o político. Em termos gramscianos, os *fronts* de luta são a sociedade civil e a sociedade política. Mas o local, ou a cidade, não é o equivalente à sociedade civil, como está sendo interpretado: a sociedade civil inclui a cidade, mas não se esgota nela, pois acontece muitas vezes que uma relação de forças estranha ao local pode influir poderosamente nele, exatamente porque a sociedade civil em sentido amplo exige um padrão de moralidade pública, por exemplo, que desborda os limites locais (OLIVEIRA, 2001, p. 27-28).

O teórico Santos (1996) fala-nos do lugar como um espaço onde se formam as consciências e onde ocorrem as intervenções conscientes nos processos de globalização, entendido em seu papel de resistência, que perpassa o singular e o global. O local, no estudo, é compreendido como construção social de um mundo que se fragmenta e se unifica:

Não existe um espaço global, mas, apenas, espaços da globalização [...] o Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. [...] Mas o território termina por ser a grande mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização, o ‘Mundo’ necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o ‘Mundo’ escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do Lugar (SANTOS, 1996, p. 271).

A relação entre o local e o global recebe influência das relações entre o local, o regional, o nacional e o mundial. Segundo Ortiz (2006, p. 106), “cada local, não importa onde se encontre, revela o mundo, já que os pontos desta malha abrangente são susceptíveis de intercomunicação”. Para o autor, o processo de “mundialização” sustenta-se no avanço tecnológico, mas também na velocidade das técnicas que unificam o espaço fazendo com que os objetos sejam compartilhados em escala mundial. Diante do contexto da globalização gestada pelo sistema capitalista, Santos (2002) enfatiza:

[...] se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula; a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos: fala-se em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo houvesse se tornado, para todos, ao alcance da mão (SANTOS, 2002, p.18-19).

Ainda, de acordo com o autor, a globalização materializa-se como perversidade:

[...] para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as nações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2002, p. 19-20).

Oliveira (2002) observa que a articulação do local com o global não se trata de um processo de “concertação”, mas de um espaço de negociação onde há muitas contradições e conflitos. É interessante lembrar que o olhar para o local, no Brasil, é uma construção da esquerda:

De fato, as potencialidades e virtualidades do local são, em grande medida, políticas e efeitos da política. Pois de alguma maneira foi o acesso interdito aos níveis mais altos do poder, sobretudo com derrotas sucessivas para Presidência da República, que fez as esquerdas voltarem-se para o local, acreditando ser possível exercer neste nível uma outra forma de poder e uma outra forma de gestão do Estado. O local é, pois, de alguma maneira, uma construção das esquerdas (OLIVEIRA, 2001, p. 25).

Ainda, fazendo referência a escolha pelo local, o autor acrescenta que:

Vale relembrar que existe uma similitude entre a experiência brasileira e a italiana, pois Gramsci formulou a questão da hegemonia, em alguma medida, como uma necessidade de mudar pela base, pelo nível local, a hegemonia da classe dominante italiana, de tal forma que as mudanças locais construíssem uma democracia arraigada nas bases (OLIVEIRA, 2001, p. 25).

Outro ponto importante nas formulações do autor é que neste contexto local/global gestado pelo capital não é possível a constituição de um novo global, a partir da união de todos os

locais, na busca de uma redefinição para um poder popular. Mediante o contexto atual, esclarece que:

[...] o tipo de poder personificado hoje pelas grandes corporações fundiu [...] o poder econômico como distinto do político. Essa fusão é peculiar porque ela não se realiza transformando o poder político em subalterno do econômico [...] a universalidade que, de alguma maneira, nos molda, e que é superior, isto é, está por cima das peculiaridades locais e que nenhum poder local pode desfazer, se o combate que dá à hegemonia é apenas no plano da economia. O máximo que a cidade-global faz é reforçar o global e não a cidade. Porque trabalha no sentido dos universais, da universalidade capitalista. Por isso a soma de poderes locais com o mesmo sentido não dá como resultado um global anticapitalista, nem antineoliberal, nem mesmo atenuadamente anti-hegemônico (OLIVEIRA, 2001, p. 26-27).

Através da mundialização, ou seja, do processo de globalização e de produção capitalista surge a singularização, a afirmação e a diferenciação dos lugares: "quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos" (SANTOS, 1997, p. 47). O mundo, para o autor, pode ser uma outra globalização:

[...] no plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova meta narrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história (SANTOS, 2002, p. 21).

Conforme Santos (1996), a tensão existente entre o global e o local é expressão do tempo histórico em que o local consiste, num movimento concreto da totalidade, processo que funciona como uma mediação entre o Mundo e a Região, o Lugar. Ela é também mediadora entre o Mundo e o território.

3.9 O nosso olhar para o desenvolvimento local

O estudo partiu da noção de desenvolvimento local, em sua dimensão política destacando algumas abordagens, que ajudaram a construir um campo de pensamento, a partir de uma perspectiva crítica, em oposição ao desenvolvimento local criado e difundido pelo capitalismo

globalizado. Nesse sentido, destacamos o nosso posicionamento, ao concordarmos com as formulações teóricas de Oliveira (2001), quando afirma:

Desenvolvimento local poderia, pois, corresponder, em âmbitos mais restritos, mais circunscritos, à noção de desenvolvimento humano trabalhado pela ONU, vale dizer, à satisfação de um conjunto de requisitos de bem-estar e qualidade de vida. Esse procedimento nos aproxima muito do alvo, mas não é, ainda, suficiente. Faltam-lhe algumas dimensões decisivas. A primeira diz respeito, seguindo a trilha do conceito do subdesenvolvimento, à sua especificidade histórica, isto é, o não desenvolvimento local é um subdesenvolvimento no sentido forte de que ele é peculiar à periferia do capitalismo. Isto tem consequências teóricas e práticas. A primeira é que o desenvolvimento local não será o elo numa cadeia de desenvolvimento total; a segunda é que ou é concebido como alternativa ou reproduzirá a forma estrutural [...] a outra dimensão é a da cidadania [...], pois é através desta que os cidadãos lutam pelo bem-estar e pela qualidade de vida, e não o inverso (OLIVEIRA, 2001, p.11-12).

Segundo as palavras do autor (2001), é necessário inventar um processo novo que não possa ser anulado, em que o desenvolvimento local seja entendido como tendência contrária aos processos dominantes. Em relação à definição e à perspectiva sobre o desenvolvimento:

A maior parte das definições e ensaios de desenvolvimento local a rigor parecem-se mais com adaptações dos dominados do que alternativa à dominação: a própria dificuldade de definir o que “é desenvolvimento local” já é um indicativo suficientemente forte, posto que, se tudo é desenvolvimento local, então, como ensinava uma velha lição de álgebra, nada é desenvolvimento local. Esse é um meio-caminho, sem dúvida, pois não se trata de um conflito abstrato, mas de um real enfrentamento; logo, há um recíproco condicionamento das estratégias de parte a parte. O segredo está em inventar “sobre la marcha” um novo recurso que não possa ser anulado. Assim, pois, o desenvolvimento local entendido como tendência contrária aos processos dominantes, também terá seus momentos de desformalização e desregulamentação, ao mesmo tempo em que necessita inventar uma nova forma que não possa ser assimilada pelo adversário global, concentrador e antidemocrático (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Desse modo, o autor apresentou uma concepção para a compreensão da noção de desenvolvimento local, tendo como principal dimensão a cidadania. Um dos aspectos possíveis para a compreensão da noção de desenvolvimento local surge a partir da cidadania. A noção de cidadania, “refere-se ao indivíduo autônomo, crítico e reflexivo, longe, portanto do indivíduo-massa; trata-se de uma aquisição por meio do conflito” (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

O desafio do desenvolvimento local, dentro de uma perspectiva crítica, encontra-se em assumir a complexidade, e não, dar as costas para ela:

[...] do ponto de vista neoliberal, a cidadania é sinônimo de não-conflito, de harmonia, de paz social, [...] Como consequência, está-se elaborando um discurso sobre o desenvolvimento local como paradigma alternativo à sociedade plagada de conflitos por

todos os lados; desenvolvimento local é apresentado como um “emplastro” (do romance de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas) capaz de curar as mazelas de uma sociedade pervertida, colocando-se no lugar bucólicas e harmônicas comunidades. (OLIVEIRA, 2001, p.13)

O pesquisador enfatizou como dimensão essencial na construção da concepção, desenvolvimento local a capacidade efetiva de participação dos cidadãos na constituição do governo local, sendo a participação política constituinte da cidadania, em que o governo poderia estar ao alcance dos cidadãos:

[...] a dimensão substantiva do desenvolvimento local refere-se à capacidade efetiva de participação da cidadania no que podemos chamar o “governo local” e ela aparece como um resgate da ágora grega, posto que a forma democrática representativa é insuficiente para dar conta da profunda separação entre governantes e governados na escala moderna. Essa separação aparece como vantajosa para os grandes grupos econômicos e grupos políticos que formam uma verdadeira oligarquia, mas é inteiramente daninha para o cidadão comum. Essa separação tampouco é dada: ela é produzida exatamente pelos grupos citados, como uma forma da dominação e para evitar que a democracia seja, realmente, o governo de todos. O desenvolvimento local poderia criar um *locus* interativo de cidadãos, recuperando a iniciativa e a autonomia na gestão do bem comum. Sugere-se assim, que o governo poderia estar ao alcance das mãos dos cidadãos (OLIVEIRA, 2001, p. 14).

Entendemos que o desenvolvimento local traz o conflito, enquanto busca de concretização dos direitos, sendo a luta pela cidadania a forma mais moderna e contemporânea do conflito de classes. A conquista da cidadania em todas as suas dimensões é o caminho do desenvolvimento:

A luta pela cidadania a forma mais moderna, contemporânea, do conflito de classes. Por que é a luta pelos significados, pelo direito à fala e à política, que se faz apropriando-se do léxico dos direitos e levando-os, redefinindo-os, num novo patamar, de fato transformando o campo semântico ao tempo em que se apropria dele. Em cada um dos *fronts* em que se realizam os conflitos contemporâneos, percebe-se o que está em jogo: os chamados “direitos adquiridos” (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

A participação política constituiu-se, enquanto luta na busca do um direito de reflexão e ação política, uma das questões mais importantes:

[...] afirmar o que Toni Negri chama o “poder constituinte” do povo, isto é, sua capacidade de constituir novas instituições, que podem não ser contra as que existem, mas não necessariamente submissas às mesmas. Vou mais longe: trata-se de um “poder constituinte” a partir da subversão da ordem (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Nesse contexto, a construção da cidadania e da identidade política são os instrumentos de legitimação dos interesses dos sujeitos individual e coletivo.

3.10 O desenvolvimento e a relação com a educação

Refletir sobre essa perspectiva faz-nos pensar sobre a educação de jovens e adultos e que construções estão sendo realizadas, no tocante à sua relação com o mundo do trabalho; que ligações estão sendo estabelecidas com as discussões, acerca do desenvolvimento e a percepção da dinâmica do capitalismo mundializado e de sua atuação na sociedade, compreendendo como a escola organiza-se, ou não, para atender às exigências do desenvolvimento no mundo do capital.

Nesse sentido, a educação foi o espaço desafiador das reflexões e das experimentações trazidas e construídas pelos/as trabalhadores/as-estudantes, para encarar o território como campo de possibilidade e de construção, de um projeto de cidadania reflexiva e crítica, sem se deixar levar por um localismo ingênuo e pouco efetivo. Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica, é reconhecer que o envolvimento da escola com a sociedade é importante, para que o sujeito encontre seu lugar social, nas suas lutas, levando em consideração o seu envolvimento e necessidades.

Para entender o processo educativo, é preciso revisitar o passado. Concordamos com Hobsbawn (2004), quando ele afirma que a história e suas unidades do presente, passado e futuro são essenciais para a reflexão sobre o discurso educacional na sociedade contemporânea. Diante do histórico entre educação e desenvolvimento, as contribuições teóricas de Saviani (2010) foram essenciais para acompanharmos as concepções construídas e executadas, no decorrer dos movimentos da sociedade brasileira, no que tange à educação e o lugar ocupado por ela na caminhada do desenvolvimento implementado pelo Estado brasileiro.

A educação na sociedade brasileira tem variado, historicamente, de acordo com o tempo e o meio social. Entre as décadas de 1930 e 1950, criou-se a imagem da nação industrializada que iria superar todos os problemas. A educação em específico e a formação profissional passavam a ser compreendidas como alavanca para a industrialização, o progresso e a modernização da sociedade. Nesse contexto, a educação encontrava-se se submissa, à margem, servindo às exigências e às necessidades do desenvolvimento econômico. A concepção de educação era concebida como educação pelo desenvolvimento econômico. De acordo com Saviani:

Essa visão se configurou desde as origens da sociedade capitalista com os serviços educativos sendo realizados principalmente pela Igreja, à margem do processo produtivo. Mas se fez presente também nas teorizações da economia política burguesa [...] a educação é vista como fruição da cultura e não, propriamente, como preparo para atuar na vida social e em sua transformação e, muito menos, como instrumento de desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto a educação se desenvolve à margem do desenvolvimento econômico, mas é condicionada por ele, seja porque o grau de fruição da cultura depende das possibilidades abertas pelo desenvolvimento da economia, seja porque o desenvolvimento da industrialização e da urbanização coloca novas exigências sociais e culturais que devem ser atendidas pela educação (SAVIANI, 2010, p. 2-3) .

Em meados da década de 1960 e nos anos de 1970, houve uma ênfase para os estudos econômicos sobre educação e a concepção de educação enquanto mercadoria. Neste período, ocorreu a consolidação do sistema capitalista, determinando suas prioridades, diante do que seria importante, naquele contexto, para o papel da educação no desenvolvimento. Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), sobre o direcionamento tomado pela educação, entre as décadas de 70 e 80, enfatizaram, especificamente, a atuação e as reformas que o mercado realizou na educação a partir das políticas de governo:

Efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. Instaura-se um crescente processo de privatização institucional e do pensamento pedagógico. Não é por acaso que, no ano 2000, a OMC indica que um dos mercados prósperos de investimento privado é o "mercado educacional" (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2005, p. 8).

O processo de industrialização trouxe a máquina para o centro do processo produtivo, tomando para si o movimento de organizar os sistemas de ensino, fazendo com que a educação estivesse ligada de forma sistêmica às necessidades da produção industrial, reforçando a dualidade da educação, com uma formação prática (ensino profissionalizante), e limitada para os trabalhadores, para o domínio geral dos fundamentos teóricos (propedêuticos):

[...] fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Assim sendo, a educação dedicou-se à formação de mão-de-obra, exclusivamente, para atender o mercado que se encontrava direcionado ao impulso do desenvolvimento econômico, período em que a educação estava vinculada ao mundo da produção:

[...] a “teoria do capital humano” que passou a entender a educação como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico [...] a educação era funcional ao sistema capitalista não apenas ideologicamente, mas também economicamente pelo seu influxo na qualificação da mão-de-obra [...] essa mudança de foco que permitiu realçar o “valor econômico da educação”, manteve-se a dicotomia entre a “ordem econômica” e a “ordem social” na qual se inclui a educação [...] Assim, se é verdade que a teoria do capital humano implica a valorização econômica da educação, não é menos verdade que ela tende a limitar-se à questão da formação da mão-de-obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico. Isso significa que o projeto de desenvolvimento nacional continuou sendo formulado independentemente e à margem da educação postulando-se, *a posteriori*, a adequação do ensino escolar às demandas do processo produtivo que, nas atuais circunstâncias, se expressam predominantemente como demandas do mercado (SAVIANI, 2010, p. 3-4).

Nessa abordagem, a concepção de educação era regida para o desenvolvimento econômico, ao qual a educação converteu-se num instrumento, a serviço do desenvolvimento econômico, marcadamente caracterizado pelo capital humano, voltada para a qualificação do trabalhador em sintonia com o sistema capitalista. Sobre este período, faz-se oportuno observar o que diz Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

[...] as políticas no campo da educação básica, da formação profissional e da saúde desenvolviam-se na perspectiva de uma sociedade desigual, mas integradora. Trata-se de produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento e afirmar a educação e a formação profissional como uma espécie de galinha dos ovos de ouro para tirar os países periféricos e semiperiféricos de sua situação e alçá-los ao nível dos países centrais. Do mesmo modo, acalenta a promessa da mobilidade social mediante a busca de empregos de maiores salários. No plano das relações trabalhistas ainda vigora, mesmo que cada vez mais enfraquecido, o ideário de uma regulação social que assegure um contrato coletivo mediado por instituições públicas e sindicatos patronais e sindicatos dos trabalhadores (FRIGOTTO ; CIAVATTA ; RAMOS, 2005, p. 7).

Diante disso, a educação escolar, no decorrer de sua história, em relação ao mundo do trabalho, foi assumindo uma posição voltada para a alteração de indicadores econômicos, sendo a escolaridade um dos meios para atingir esta meta. Neste ideário, anularam-se as garantias de acesso às bases do conhecimento historicamente produzido pela humanidade:

Este novo ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional expressa agora uma inversão mais radical, num contexto de regressão das relações

sociais capitalistas. Não se trata de uma sociedade da incerteza, mas, fundamentalmente, de uma sociedade da insegurança. A globalização ou mundialização do capital aumentaram a concentração da riqueza e ampliaram o desemprego estrutural e a miséria nos países periféricos e semiperiféricos (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2005, p. 10).

Por outro viés, nas décadas de 1980 e 1990, a educação era considerada instrumento de competitividade. Portanto, a competitividade foi tomada como paradigma pedagógico para a educação e para a formação profissional:

A racionalização econômica capitalista exige que o trabalhador adentre ao processo produtivo despojado de sua personalidade e de sua singularidade, de seus fins e de seus desejos próprios, como simples força de trabalho, intercambiável e comparável a qualquer outro trabalhador, servindo a fins que lhe são estranhos e indiferentes (GORZ, 2003, p. 19-29).

As mudanças tecnológicas, pelo que representaram, para o processo de produção e na organização do trabalho, implementaram a lógica de mercado de uma economia competitiva, em que a subordinação da sociedade ao capital tornou-se um elemento importante no plano analítico de expansão capitalista, percebendo-se que tudo isso afetou a educação. Neste sentido, entrou no debate o lugar que o trabalhador ocupa na sociedade contemporânea e, por consequência, que educação lhes vem sendo oferecida:

A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade [...] a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios das instabilidades do mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9).

A educação, no Brasil, em particular, a educação de jovens e adultos trabalhadores foi marcada pelo que Gramsci (2000) chamou de marca social da escola, em que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional. Essa marca social constitui-se até os dias atuais em expressão da dualidade em que se funda a sociedade brasileira. Nesse contexto, a relação entre trabalho e educação é caracterizada por uma dupla identidade. O desafio que colocamos é o rompimento com essa educação gestada pelo capitalismo, o que demanda novas leituras, propostas e práticas e a ampliação da atenção dada aos trabalhadores na formulação das políticas e na gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho. Tiriba (2001)

afirma que a educação está vinculada à produção da vida, em resposta às múltiplas necessidades do ser humano, e não, como ciência do capital.

Diante desse permanente processo de correlação de forças, a classe trabalhadora exerceu, ao longo da história, papel fundamental no campo da educação, marcado com suas lutas, por diferentes intencionalidades políticas, práticas diferenciadas e métodos de intervenção. Nessa direção, no caso da educação do trabalhador, um aspecto a ser ressaltado consiste na transferência da responsabilidade em relação ao direito à educação do Estado para diferentes iniciativas tomadas pela esfera pública não estatal e privada.

Entretanto, as políticas públicas e as reformas educacionais precisam envolver a totalidade da sociedade, sendo entendidas como um processo coletivo inevitável no processo de mudança real, considerando-se a condição ainda precária das relações de trabalho no país e as adversidades enfrentadas pela sobrevivência. Neste contexto, o discurso capitalista dominante associa emprego e melhor qualidade de vida, unicamente, à qualificação do trabalhador, sendo a este atribuída a responsabilidade e o dever de escolarizar-se em busca de um emprego, no entanto, as pesquisas têm demonstrando que a qualificação não assegura, necessariamente, o emprego.

Mészáros (2005) ponderou que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. A educação não pode tornar-se instrumento para fins de uma sociedade capitalista, em que os conhecimentos são transmitidos em função da maquinaria produtiva, para responder às necessidades do mercado e da expansão do sistema capitalista que busca o enfraquecimento da educação pública. Percebemos, assim, que a educação tende a funcionar, de acordo com as necessidades do mercado e do capital. No sentido de uma educação voltada para satisfazer essas exigências, Frigotto e Ciavatta (2006) enfatizam que: [...] a educação do cidadão produtivo onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 68).

Tornar-se, portanto, fundamental a compreensão consciente das relações entre o cidadão e as estruturas sociais, para podermos discutir e estabelecer formas de consciência coletiva contra a ação do capitalista. Assim, a educação orientada pela experiência da vivência terá como intenção social e política a superação da cisão entre consciência alienada dos trabalhadores e a consciência política, indo contra a lógica do capital.

Diante do contexto atual do desenvolvimento, Saviani (2010) apresentou a concepção de educação como desenvolvimento, sendo que a educação é posta no próprio centro do desenvolvimento econômico, configurando-se como o seu fator estratégico:

A educação como fator estratégico do desenvolvimento do país [...] impõe-se promover a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel [...] A adoção da educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional deixa, assim, o terreno da utopia para se converter, nas atuais condições, numa exigência objetiva do próprio processo de desenvolvimento econômico, tendo em vista o atual estágio alcançado pelo avanço das forças produtivas (SAVIANI, 2010, p. 7-9).

Para Saviani (2010), a educação é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo. Assim, não faz sentido a dicotomia entre educação e economia, como se o investimento em educação configurasse a retirada de recursos que seriam destinados ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a educação como desenvolvimento econômico é defendida como fator estratégico do desenvolvimento:

A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social [...] Se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil [...] implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento do país será o investimento maciço na educação, o que implica carrear para ela todos os recursos disponíveis (SAVIANI, 2010, p. 7).

Gramsci (1976) sempre insistiu que nenhuma reforma intelectual e moral pode estar desligada da reforma econômica. Nesse momento de luta, considerando as histórias e trajetórias que perpassaram a educação, buscamos garantir um espaço de conquista, potencializador do direito à educação pública de qualidade para todos:

Uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. Pelo contrário, o programa de reforma econômica é exatamente a maneira concreta pela qual toda reforma intelectual e moral se apresenta (GRAMSCI apud SEMERARO, 2005, p. 378).

3.11 O trabalho no campo no contexto brasileiro

No contexto em que viviam os/as trabalhadores/as jovens e adultos, o trabalho no campo encontrava-se caracterizado pela superexploração, pela ausência de direitos trabalhistas, por

imensa desigualdade regional e social acompanhado de uma produção relacionada com a subsistência, e por um grande número de atividades (agricultura, pecuária, extrativismo), de produção intensiva direcionada a favor do capital. De acordo com Navarro (2001), o campo apresentou:

[...] extrema heterogeneidade das atividades agrícolas e rurais no Brasil, diferenciação que foi exacerbada intensamente no período recente, quando diversas regiões (ou atividades intra-regionais) sofreram forte intensificação econômica e dinamismo tecnológico. Em oposição, outras partes do país rural parecem ainda dormir em contextos do passado, seja no plano da (falta de) integração econômica, seja no que concerne à natureza das relações sociais e políticas, que permanecem distantes de padrões de institucionalidade satisfatórios (NAVARRO, 2001, p. 91).

Conforme Vendramini (2007), o campo constitui-se como:

[...] espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente, o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal (VENDRAMINI, 2007, p. 126-127).

No decorrer da década de 70, ocorreram mudanças no campo através do processo de modernização da agricultura, das transformações produtivas e tecnológicas, que eram características da chamada “Revolução Verde”, que objetivava o aumento da produção agrícola, por meio da utilização intensiva de insumos químicos, melhoramentos genéticos e da mecanização da agricultura. Tais medidas ficaram conhecidas como o “pacote tecnológico americano”, baseado na produção de larga escala, contribuindo para a penetração do capitalismo nas relações de produção do campo. Sobre esse contexto, Navarro (2001) afirma:

[...] “revolução verde”, materializou-se de fato sob um padrão tecnológico o qual, onde foi implantado [...] rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então, chamado de “moderno”, o mundo rural (e as atividades agrícolas, em particular) passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países. Esse período, que coincide com a impressionante expansão capitalista dos “anos dourados” (NAVARRO, 2001, p. 83-84).

Assim sendo, a agricultura brasileira foi marcada por um processo de modernização excludente caracterizado por intensas transformações. Excludente, porque o capitalismo não atuava de forma homogênea primando pela produção das desigualdades, atuando onde os seus interesses seriam atingidos. O capital introduzido no campo brasileiro gerou suas diferenças introduzindo a monocultura para exportação, mudando radicalmente a vida no campo. O processo de modernização da agricultura ocorreu com a intervenção do Estado e como reflexo da fase final da política de substituição de importações e da intensificação do processo de industrialização. Modernização, que ocorreu de forma desigual, direcionada aos grandes latifundiários, tomou a propriedade da terra, como meio de acesso ao crédito, tornando-o, também, seletivo e dando origem a um movimento de centralização de capitais no campo. Sobre este período, Navarro (2001) enfocou a dualidade no processo de modernização da agricultura no Brasil:

[...] nos anos 70, sob a condução dos governos militares, um conjunto de programas foi implementado nas regiões mais pobres, o Nordeste em particular, sob a égide do desenvolvimento rural (pois em outras regiões o modelo era o da “modernização agrícola”). Em tal contexto, a transformação social e econômica – e a melhoria do bem-estar das populações rurais mais pobres – foi entendida como o resultado “natural” do processo de mudança produtiva na agricultura (NAVARRO, 2001, p. 84).

Nesse contexto, a intensificação do processo deu-se através da mecanização agrícola e da criação dos complexos agroindustriais, com ações que deram origem à expulsão do homem do campo. A agricultura encontrava-se subordinada à lógica do capital, sendo um espaço de transferência de riquezas:

Na década de 90 um complexo conjunto de novos processos sociais e econômicos – associados usualmente à expressão “globalização” – veio à lume, alterando radicalmente a estruturação societária da maior parte dos países e seus modelos convencionais de interpretação e, por conseguinte, as propostas de ação, governamentais ou aquelas oriundas da sociedade civil. Criou-se, como se sabe, um período de incertezas e riscos, talvez sem precedentes (NAVARRO, 2001, p. 85).

As transformações foram estabelecidas, de acordo com as necessidades do capitalismo e deixaram profundas marcas nas relações socioeconômicas do campo brasileiro. Dessa forma, destacou-se o chamado “novo rural brasileiro”. O campo deixou de ser apenas caracterizado como o local onde ocorreram as atividades agrícolas, passando a abrigar um universo de ocupações:

Pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* do urbano do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária. Em poucas palavras, pode-se dizer que o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural (SILVA, 1997, p. 1).

Nos países periféricos, a crise estrutural e a flexibilização das relações entre capital e trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva e do regime de acumulação flexível do capital, aprofundaram o processo científico e tecnológico, ocasionando mudanças no mundo rural, com o objetivo de manter sempre lucrativas as atividades do mercado:

Nunca é demais recordar que, em razão da elevadíssima concentração fundiária existente no país, em poucas regiões o desenvolvimento agrícola do setor patronal caminhou junto com o desenvolvimento rural. Na maioria dos casos, a elevação dos rendimentos físicos da produtividade do trabalho nas culturas das atividades agropecuárias se fez acompanhar de uma intensificação do êxodo em direção as cidades e do emprego de miseráveis *bóia-frias*. Acabou se a ilusão de que a “revolução verde” acabaria simultaneamente com a fome nas cidades e a miséria nos campos (SILVA, 1997, p. 25-26).

A intensificação do capitalismo acentuou a submissão nas relações sociais “[...] e, especialmente, a imposição do assalariamento nas suas formas mais perversas de exploração: trabalho temporário, ‘diarista’, sem carteira assinada e sem direitos e garantias” (VENDRAMINI, 2004, p. 153). As tecnologias utilizadas no cotidiano de trabalho criaram um processo em prol da intensa produtividade através da exploração intensiva do trabalhador a favor do capital. A exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura no país acentuaram, ainda mais, a concentração da propriedade da terra, dificultando e impossibilitando a sobrevivência da agricultura familiar, fazendo do campo um espaço de convivência com a degradação, a exploração e a miséria da população rural, além da destruição em larga escala do meio ambiente. Os trabalhadores do campo conviveram, então, com o desemprego, a precarização e a ausência de políticas públicas:

As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra. Querem mais que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra; “querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (MARTINS, 1993, p. 90).

Na condição de país periférico do capitalismo internacional, a população brasileira sofreu contínuas imposições das ideologias nascidas e difundidas no contexto das sociedades

hegemônicas; aqui eram assimiladas e articuladas nos termos dos interesses locais dominantes. Muitos trabalhadores do campo viviam à margem dos benefícios e da riqueza produzidas no e pelo trabalho. As relações de trabalho eram subordinadas e articuladas às muitas formas de dominação do capital, diante do processo vivenciado e de suas consequências. Silva (1997) comenta que estudos: “[...] mostraram que as melhores condições de vida da população rural não estão associadas necessariamente a maiores índices de modernização agrícola” (SILVA, 1997, p. 27). A modernização do campo iniciada foi o primeiro momento de exclusão dos pequenos produtores do campo, diante de uma política que foi criada para favorecer apenas o grande produtor, baseada na inovação e no dinamismo econômico socialmente excludente. As transformações no campo alteraram também a estrutura populacional deste meio. Silva (1999) mostrou-nos que as transformações no campo alteraram profundamente suas formas de organização no processo de trabalho:

[...] o fenômeno dos *part-time*, embora sem a mesma magnitude que assume nos países desenvolvidos [...] o “desmonte” e especialização das unidades produtivas, o crescimento da prestação de serviços, a formação de redes dentro dos distintos complexos agroindustriais, o crescimento do emprego rural não agrícola e a melhoria das condições de vida e lazer no meio rural (SILVA, 1999, p. 7).

O surgimento da agricultura em tempo-parcial foi caracterizado como uma nova organização do trabalho no contexto familiar:

A policultura tradicional cedeu lugar à agricultura de tempo-parcial e muitas famílias rurais tornaram-se "pluriativas"; ou seja, configura-se uma situação onde numa mesma unidade familiar cada membro pode ter uma fonte diferente de trabalho e de renda (SCHNEIDER, 1995, p. 3).

Dessa maneira, o processo de transformação da agricultura desenvolveu-se articulado com o processo de industrialização, que deu origem à agricultura de tempo-parcial e das relações de trabalho pluriativas.

As autofotografias apresentaram em suas reflexões a pluriatividade para a sobrevivência dos trabalhadores. Nesse sentido, Silva (1999) chamou a atenção para o fato de que as rendas das atividades agropecuárias estavam entre as menores remunerações, tanto no meio urbano como no meio rural. Sendo a pluriatividade fundamental para elevar as rendas das pessoas residentes no meio rural em todo o país, Silva (1999) esclarece que:

A criação de empregos não agrícolas nas zonas rurais é, portanto, a única estratégia possível capaz de simultaneamente, reter essa população rural pobre nos seus atuais locais de moradia e ao mesmo tempo, elevar o seu nível de renda. Não é por outra razão que importantes instituições internacionais vêm insistindo na proposta de se retomar a ideia de desenvolvimento rural impulsionando-se um conjunto de atividades que gerem novas ocupações (não necessariamente empregos) que propiciem maior nível de renda às pessoas residentes no meio rural. Lamentavelmente, a visão dos nossos dirigentes vem sendo a de insistir no desenvolvimento agrícola como estratégia para a solução do emprego e da pobreza rural (SILVA, 1999, p. 26).

Nos anos 90, houve uma intensificação da criação de empregos não agrícolas no campo; um número cada vez maior de pessoas passou a se dedicar a atividades agrícolas em tempo parcial para o autoconsumo na agricultura familiar. Esse período foi marcado, também, pela diminuição do trabalho assalariado agrícola. “E mais: os rendimentos derivados das atividades agrícolas continuam a ser os mais baixos, especialmente daquelas pessoas que vivem em áreas rurais” (SILVA, 1999, p. 26).

Diante do contexto capitalista e suas formas de atuação nas áreas rurais, desde o final do século XX, vem ocorrendo o desmonte das formas de organização no campo, que deu origem à especialização das unidades produtivas, um grande crescimento da prestação de serviços e das atividades rurais não agrícolas, e a melhoria das condições de vida e lazer no meio rural. Esse movimento já se encontrava em franco desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos:

O mundo rural brasileiro não pode mais ser tomado apenas como o conjunto das atividades agropecuárias e agroindustriais. O meio rural ganhou, por assim dizer, novas funções e “novos” tipos de ocupações: propiciar lazer nos feriados e fins de semana (hotéis-fazenda, chácaras de fins de semana etc.) -dar moradia a um segmento crescente da classe média alta (condomínios rurais fechados nas zonas suburbanas); desenvolver atividades de preservação e conservação que propiciem o surgimento do eco-turismo, além da criação de parques estaduais e estações ecológicas (SILVA, 1999, p. 27).

Conforme Silva (1999), o mundo rural não pode ser mais considerado apenas como um espaço produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão de obra. O campo passou a ser um espaço local-regional, ocupado pelas pequenas e médias empresas, dando origem à urbanização do trabalho no campo, abrigando profissões e atividades não agrícolas, com importância crescente no meio rural brasileiro, com as indústrias e as agroindústrias que estão sendo instaladas no campo. O trabalhador do campo é obrigado a se tornar, cada vez mais multifuncional, a favor do mercado capitalista e diante de sua necessidade de sobrevivência.

Atualmente, no Brasil, a concentração de terras nas mãos de poucos gerou no campo o assalariamento concentrado em períodos de colheitas, dando origem ao *bóia-fria* e ao trabalhador semi-escravo. A classe trabalhadora submeteu-se a uma condição de trabalho, típica dos países dependentes, em que não é remunerada o suficiente nem para a reposição da força física do trabalho vivo. Os trabalhadores ganham quantias inferiores ao salário mínimo nacional institucionalizado abaixo do que seria o fundamental para a sobrevivência, e não se encontram organizados em sindicatos enquanto uma classe trabalhadora. Os mecanismos de superexploração são perceptíveis no trabalho de forma acentuada, demonstrando a precarização do mundo do trabalho em que se encontram os/as trabalhadores/as superexplorados/as, sem direitos sociais e fora do setor formal da economia. Os trabalhadores vivem uma condição de exclusão social, onde a luta pela sobrevivência cotidiana tornou-se central.

3.12 Trabalhadores estudantes: a classe que vive do trabalho

Em resposta à questão de pesquisa no contexto das autofotografias o trabalho aparece enquanto categoria central onde os sujeitos transformam a natureza como forma necessária para produção de sua existência. Para Marx, o trabalho é a objetivação da essência humana:

[...] 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, cabeça 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, 2010, p.211).

No processo de transformação da natureza, o homem se modifica enquanto ser social entendido como resultado das relações sociais construídas no decorrer da luta que é a produção da sua existência. Os trabalhadores são constantemente desafiados a buscarem a sobrevivência cotidiana. Marx assinala que o produto é condição do processo de trabalho como resultado da força de trabalho. O sujeito é atravessado por escolhas e valores que não separa o trabalho enquanto produção social das demais instâncias da vida.

O homem ao produzir a sua própria existência, através do trabalho, constrói formas de sociabilidade e de intervir no mundo, compreendendo o trabalho enquanto processo de formação e de conhecimento socialmente construído, que poderão contribuir na formação do sujeito que

transforma a natureza, a sua comunidade e é transformado por ela. Na concepção de Marx, o trabalho é parte da criação e da existência que marca a relação política, histórica e social do homem e neste conjunto de relações ocorre a possibilidade da superação da opressão que o capital impõe ao trabalhador. De acordo com Marx e Engels mesmo o trabalho em condições degradantes representa uma prática social onde ocorre um processo de auto-formação na qual o sujeito toma consciência de seu valor, e de sua trajetória histórica.

Na conjuntura econômica atual, em que um número cada vez menor de grupos econômicos hegemônicos concentram e monopolizam o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias, aumentando sua produtividade, sem que se necessite de trabalhadores temos como resultado o desemprego estrutural. Concomitantemente, amplia-se o número de trabalhadores precarizados em suas atividades profissionais diante da flexibilização do trabalho. As transformações nas estruturas de classes das sociedades contemporâneas é resultado das modificações do processo de acumulação capitalista já analisada por muitos teóricos. Segundo Antunes a classe trabalhadora na atualidade encontra-se constituída enquanto um:

O desenho compósito, diverso e heterogêneo que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos” etc., temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. (ANTUNES; ALVES, 2004, p.342)

3.13 Os saberes tecidos no cotidiano

O termo saberes foi apresentado como categoria nas autofotografias onde os trabalhadores-estudantes fizeram referência ao conjunto de conhecimentos e habilidades, demonstradas e utilizadas por eles no trabalho concreto. Foi neste enfrentamento do real que os saberes da experiência singular, individual e coletiva foram entendidos como processos históricos que encontraram-se mergulhados na subjetividade, na busca pela sobrevivência, na transformação e compreensão da sua realidade. De acordo com Santos:

O saber [...] que nasce da atividade de pensar e de refletir das pessoas e grupos das camadas populares sobre a sua experiência vivida em todas as práticas, em todas as situações vividas. Ele sofre, também, a influência, de conhecimentos produzidos e organizados por outros segmentos sociais (SANTOS, 2000, p.297).

Os saberes apontados pelos sujeitos da pesquisa em suas autofotografias em resposta a questão de pesquisa é fruto da experiência dos trabalhadores, Paulo Freire esclareceu:

[...] um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade (FREIRE, 1980, p. 29).

Acreditamos que os saberes são tecidos nas ações e reações que envolvem a concretização singular do trabalhador/a com sua trajetória, perspectivas e compreensões que foram sendo construídas durante sua caminhada de vida e de trabalho. Os saberes são produzidos pelo trabalhador, em seus diferentes tempos e espaços de socialização. Os saberes do trabalho modificam-se constantemente, fazendo com que o trabalhador construa seus saberes de acordo com a história vivida e com o trabalho estabelecendo a relação que refletem o seu meio. De acordo com Yves Schwartz, conforme as necessidades e especificidades, cada situação torna-se importante, por transformar esses saberes numa recriação relevante para a relação estabelecida pelo trabalhador sujeito da atividade, atravessado por histórias, escolhas e valores a partir de uma situação real.

O trabalhador-estudante em suas autofotografias nos convidou a compreender a experiência do trabalho como experiência concreta, valor de uso e de troca que é momento de formação e de partilha de uma atividade que, ao mesmo tempo em que é criação é exploração. O trabalho é experiência, e nessa experiência são produzidos saberes e construções sociais.

A relação apontada pelos trabalhadores-estudantes com o desenvolvimento do seu município foi identificada no encontro com a legitimação dos saberes, nas histórias de vida e de trabalho e na participação dos sujeitos na comunidade, resgatando e valorizando a sua cultura, fazendo com que se sintam responsáveis e envolvidos nas estratégias de apropriação da natureza. Nesse sentido, Paulo Freire diz que [...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, que chegam a ela com saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes (FREIRE, 1996, p. 30).

A experiência em Thompson é humana e parte do reconhecimento das ações dos sujeitos na história. As experiências são cotidianos de lutas dos sujeitos que contribuem para seu fazer-se. O autor faz referência às experiências culturais, econômicas, às idéias, às tradições e aos valores das pessoas. Segundo Thompson (1987)

A experiência de classe é determinada em grande medida, pelas relações de produção em que nasceram [...]. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais” (THOMPSON,1987,p.10)

A consciência de classe dos trabalhadores surge a partir da consciência de identidade e de interesses entre os grupos profissionais em oposição a outras classes em busca de alternativas ao momento vivido.

É no cotidiano de trabalho que a vida concreta, os desejos e as necessidades acontecem e são estabelecidos os diálogos entre o ser social e a consciência social. Segundo Thompson, experiência [...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados (THOMPSON, 1981, p. 15). A experiência pode ser entendida como um processo que se encontra articulado entre a possibilidade e a necessidade do cidadão como mecanismo de reflexão das complexidades presentes na vida cotidiana. É neste sentido que os trabalhadores e suas experiências cotidianas constitutivas do processo de formação social são socializadas com sua classe na atividade de trabalho como espaço concreto e produtivo.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo, abordamos as questões metodológicas que nortearam a pesquisa, os caminhos seguidos e as escolhas realizadas, que foram a maneira que encontramos para apresentar os olhares, as falas e as construções fotográficas dos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras-estudantes, ao serem questionados/as: “Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)?”

4.1 Abordagem qualitativa

O ato de percorrer caminhos nos fez acreditar que somos parte importante da experiência da humanidade, contribuindo, de alguma forma, para os que já estão caminhando e para os que irão começar a trilhar os caminhos escolhidos. As escolhas apresentam sempre uma surpresa, pois as fizemos sem ter certeza do que poderia ser encontrado na caminhada. Neste contexto, “o método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo” (WARDE, 1990, p. 74).

Na ciência, assim como, na vida, é preciso buscar caminhos, por isso, antes mesmo de iniciarmos a caminhada, traçamos pontos, a fim de construir um roteiro que nos guiasse na trajetória. Não podemos deixar de mencionar que mudanças ocorreram, desde o início, até o percurso desejado; as rasuras, alegrias, dificuldades, descobertas, amizades, confirmações, tristezas, muita coisa aconteceu ao longo da caminhada. Pedro Demo (2001, p. 34) afirma que “na ciência deve estar a realidade, que é seu objeto de captação, mas está sempre, também, a maneira própria do cientista de ver a realidade”. Assim sendo, o trabalho de pesquisa trouxe as marcas das escolhas, preferências e visões de mundo da pesquisadora. Nesta perspectiva, “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente, é um ato político” (SEVERINO, 2000, p. 145).

De acordo com Thiollent (1984, p. 46), “a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”.

A escolha metodológica teve ligação com a pesquisa qualitativa, que “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 9). A pesquisa qualitativa foi uma escolha que nos fez mergulhar na:

[...] subjetividade como fundante do sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo [...] explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum (MINAYO, 1994, p. 11).

Neste contexto de valorização da subjetividade do trabalhador-estudante, procuramos, durante o processo, entender a vivência e o modo de produzir conhecimento enquanto significado da prática e da necessidade de sobrevivência. Significado que foi construído por intermédio dos referenciais dos próprios sujeitos, pautados na experiência cotidiana. Desse modo, a pesquisa qualitativa “[...] compreende os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). Os dados da pesquisa qualitativa “não se encontram disponíveis na realidade, eles são sempre o fruto de um processo de construção” (COTANDA; SILVA; ALMEIDA, 2008, p. 77).

O estudo teve um cunho etnográfico, pelo objeto escolhido e pelos objetivos que me coloquei o que permitiu minha aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa. A opção pela pesquisa do tipo etnográfica encontra sua explicação nas palavras da pesquisadora Cláudia Fonseca (1999) quando ela afirma:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo (FONSECA, 1999, p.58).

Segundo Geertz (1989), o contato da pesquisadora com a situação investigada é uma característica fundamental da pesquisa etnográfica, possibilitando a compreensão das ações e das relações da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Neste contexto, Mattos (2001) enfatiza que é importante levar em consideração a subjetividade e as singularidades dos participantes, partindo da sua interação com seu contexto social. Em relação à prática etnográfica, Geertz (1997, p. 15) aponta algumas características que fazem parte deste processo, como: “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário”. Ao fazer uso do método etnográfico, buscamos o entendimento do outro, o seu olhar, suas construções, pois, de acordo com André (1995), o/a pesquisador/a precisa estar atento/a, ter sensibilidade e flexibilidade para identificar o que é “seu” e o que é “do outro” neste processo.

O trabalho de campo fez parte da pesquisa e tornou-se um elemento fundamental, por ter como objetivo o contato com o outro. Para Durham (1986), o trabalho de campo dar-se-á, efetivamente, por meio da convivência, do mergulho na cultura do outro, tornando-se um meio de conhecimento do outro. Durante a pesquisa, o mergulho no meio deu-se de duas maneiras: no local de trabalho e na escola, espaços que faziam parte do cotidiano dos participantes. Caldeira (1995, p. 8) afirma que “para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar”. Foi este contexto *in loco*, portanto, que nos permitiu o entrosamento e a aceitação necessários, para que a prática de pesquisa fosse possível. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica e o encontro com os teóricos foi uma etapa fundamental pela necessidade de entrar em contato com o que já havia sido produzido a respeito do tema proposto neste estudo.

4.2 Estudos de caso

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso múltiplo, composto por dois casos, que foram estudados em locais distintos: o primeiro, no município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul. O segundo foi no município de Areia, no Estado da Paraíba. Diante do contexto da pesquisa, a autora Alves-Mazzotti (2006) enfatiza:

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica que pode incluir, tanto estudos de caso único quanto de múltiplos. Neste estudo, a coleta de dados ocorreu, ao longo de 2010 e 2011, em diferentes momentos, exigindo uma construção, onde, na primeira fase, ocorreu a delimitação dos casos; a segunda foi feita a coleta de dados, sendo aplicado um questionário; na terceira fase, foram construídas as autofotografias e, na quarta fase, as entrevistas. No estudo de caso, Yin (2001) propõe:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única, em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2001, p. 32-33).

4.3 Análise do discurso

No estudo, os discursos construídos e apresentados, pelos/as trabalhadores e trabalhadoras-estudantes foram fundamentais no processo de análise discursiva. Os dados construídos por estes sujeitos foram as imagens fotográficas acompanhadas de suas falas (discurso), em forma de legendas, que foram frutos de uma produção social, em que o sujeito

transforma-se e é transformado pelo mundo do trabalho, enquanto lugar histórico próprio do movimento e da produção material da vida.

O processo de Análise do Discurso (AD) foi trabalhado, partindo das fotografias que traziam a fala do trabalhador que se encontrava envolvido em seu contexto histórico, social, econômico e político, enquanto forma material da ideologia que se apresenta na materialidade do discurso. A AD trabalha com o sentido produzido e é entendida como o posicionamento do sujeito em seu discurso, sendo o processo de constituição do contexto sócio-histórico, e a linguagem é a materialidade do texto gerando o sentido que o sujeito constrói.

Na AD, a linguagem (oral, a escrita, a fotografia) pode apresentar sentidos pré-construídos que fazem parte da memória (interdiscurso) e da memória coletiva que foi constituída socialmente. De acordo com Pêcheux, o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico; um discurso é sempre pronunciado a partir do cotidiano e de suas condições.

A escolha pela AD deu-se devido à necessidade de análise e compreensão do que diz o sujeito, enquanto produtor do seu discurso, a partir do seu contexto sócio-histórico, visto que o estudo priorizou a análise com uma abordagem temática das categorias presentes nas autofotografias. A delimitação, por eixo temático, deu-se pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa em suas fotografias. No processo de análise, priorizamos as escolhas dos participantes.

AD, segundo Pêcheux (1997), perpassa o Materialismo Histórico, de Marx e Engels e permite compreender a língua como totalidade que comporta sistema e exterioridade afetada pela ideologia. No presente estudo, a análise aproxima-se do Materialismo Histórico, por entendermos, que é na historicidade, que os processos sociais encontram-se em movimento, em relação às condições: econômicas, culturais, sociais e históricas de produção constitutiva do ser humano.

A AD teve sua origem, na década de 1960, a partir de uma corrente francesa fundada por Michel Pêcheux. De acordo com Ferreira (2008):

As origens e fundamentos da Análise do Discurso que aqui me interessa e que tem seus primórdios em torno de 1968, ano emblemático para toda a intelectualidade francesa. A assim chamada Análise de Discurso Francesa inicia, portanto, no final dos anos 60 e se estende até início dos anos 80 [...] a história da Análise do Discurso na França, em seu início, foi uma história política de engajamento, que não mais foi retomada pelas análises de discurso vigentes desde então [...] uma Análise do Discurso revolucionária, politicamente engajada, formada por militantes marxistas e com um viés intervencionista

declarado, tendo como alvo o positivismo imperante nas ciências humanas dos anos 60 em França (FERREIRA, 2008, p. 136-138).

Ainda, situando o contexto histórico do surgimento da AD, Ferreira (2005) afirma que:

Análise de Discurso que tem como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso (AAD)*, bem como o lançamento da importante revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, vai à busca desse sujeito, até então descartado. E vai encontrá-lo, em parte, na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante, sujeito do inconsciente, a AD vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia *althusseriana*, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2005, p. 40).

Nesta linha de pensamento, a autora esclarece:

O modo como a Análise do Discurso de linha francesa trabalha com a língua, como estrutura simbólica que comporta o não sistematizado (o furo, a falha); com o sujeito, como ser-em-falta, efeito dessa estrutura de linguagem, sendo ao mesmo tempo sujeito do desejo (sujeito do inconsciente) e da ideologia (sujeito assujeitado); e com o discurso, como materialidade linguística e histórica, que incorpora a exterioridade não como complemento, mas como elemento constituinte, representa um modo único e próprio da forma como a Análise do Discurso compõe o seu tabuleiro, escolhe suas peças e arma seu jogo no campo da linguagem (FERREIRA, 2008, p. 141).

A AD, do ponto de vista político, buscou trabalhar com o que foi deixado à margem, o sujeito e a sua historicidade:

Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente [...] ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo, nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época (FERREIRA, 2003, p. 40).

O processo de AD pode ser trabalhado em diversas formas de produção: verbais, não verbais, orais, escritas, fotografias (imagem) ou dança (linguagem corporal). Pensada como um movimento que articula a sociedade e a linguagem, a AD envolve e considera o sujeito, a história e a linguagem (o discurso):

AD da linha francesa, que “articula o linguístico com o social e o histórico”, na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto

forma material da ideologia. Além de que é “no contato do histórico com o linguístico, que [se] constitui a materialidade específica do discurso” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

A AD é entendida enquanto uma junção de áreas distintas, como a Linguística (o discurso), o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Neste sentido:

A AD trabalha com o sentido [...], um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso [...] a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva constituída socialmente (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

O surgimento da AD, no contexto do Brasil, é situado por Ferreira (2008), afirmando que:

A Análise do Discurso surge no Brasil no final da década de 70 [...] aqui houve desde o início uma nítida institucionalização da Análise do Discurso, fazendo com que as alianças e parcerias se constituíssem dentro do espaço acadêmico, transformado em foro privilegiado no embate com as disciplinas vizinhas e, entre elas, com destaque, a linguística. Aqui no Brasil, na sua fase de implantação, a Análise do Discurso também se centrou na análise de discursos políticos, o que lhe valeu críticas desqualificadoras da parte de linguistas tradicionais. Aos poucos, porém, o leque de discursos submetidos à análise foi-se ampliando e diversificando, abarcando desde discursos institucionais a discursos do cotidiano (FERREIRA, 2008, p. 142).

A vertente brasileira da AD tem como precursora a professora Eni P. Orlandi:

[...] a vertente brasileira liderada por Eni P. Orlandi é definida como "teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação". Partindo da constituição simbólica do homem, da busca (inevitável) de sentidos, a AD situa as práticas de linguagem no eixo tempo-espaço. [...] estas práticas se referem a lugares sociais e verticalmente, ao processo histórico-discursivo. Na interseção, o dizível, entre o já-dito e a-se-dizer, retomando e remetendo a outros dizeres, na tensão constante entre o mesmo (a paráfrase), garantia de inteligibilidade; e o diferente (a polissemia) que, ressignificando o já-dito, desloca e aponta para o novo (ORLANDI, 1987 apud BARRETO, 1994, p. 156-157).

Para a autora, a AD enfoca a historicidade e sua relação com o real a partir dos sujeitos:

[...] a relação do sujeito com a linguagem e a história que é a base teórica da análise de discurso se coloca pela maneira particular com que ela explicita o fato de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo por um processo que tem como fundamento a ideologia e, eu acrescentaria, tendo como unidade o texto [...] tomar o texto como venho tomando, e não o enunciado ou a frase ou a palavra, como unidade de análise, é sair da relação referencial (linguagem/mundo) para a da textualização do discurso (efeitos de sentido) e para a análise da significância do/para o homem (sujeito) na (sua) história [...]

isto significa um corte na relação palavra/coisa, pois a palavra já é vestígio de (outros) discursos (presentes por sua anuência necessária) (ORLANDI, 2001, p. 47).

No contexto da AD, a linguagem (o discurso) é vista como um espaço onde ocorrem as práticas sociais e suas várias relações:

a linguagem é o lugar das múltiplas contradições: confronto de imaginários instituídos e instituintes; matéria e instrumento de trabalho; reflexão e refração; excesso e falta; incompletude dimensionada pela história e pelo silêncio, que também significa. Na relação linguagem-silêncio, o imaginário como mediação, projeto do dizer: nos silêncios que as palavras carregam e nos outros sentidos, em silêncio, nelas (ORLANDI, 1992 apud BARRETO, 1994, p. 156).

Para Eni Orlandi (2006), a análise de discurso trabalha ligando língua, sujeito e história, trazendo para a reflexão a ideologia, relacionando-a com o gesto de interpretação. A AD enfatiza no discurso a relação histórica e suas condições de produção:

AD focaliza o discurso, instância histórica da linguagem, nas suas condições de produção: os processos e os produtos em contínua reposição como processos; e os seus modos de processamento, na sua relação com o contexto histórico e o situacional. No quadro teórico do materialismo histórico, dimensiona os níveis macro e micro, através dos lugares do dizer: assimetrias e simetrias (posições possíveis), representações e antecipações, polifonia, etc., na dinâmica da produção e da circulação dos sentidos (BARRETO, 1994, p. 157).

Segundo Orlandi (1988), a incompletude, a divisão, o político, o inconsciente, a ideologia, as diferenças são uma constante para quem aprende análise de discurso. De acordo com a autora, outro ponto importante na AD é a interpretação, que é feita a partir da posição de sujeito, determinada pela ideologia; assim, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Para compreender é preciso teorizar; é preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada; é social, é histórica e não é transparente. A AD trabalha com a materialização da fala, com o discurso produzido no contexto sócio- histórico:

[...] importa ressaltar, de fato, que a Análise de Discurso não trabalha com a língua da Linguística, a língua da transparência, da autonomia, da imanência. A língua do analista de discurso é outra. É a língua da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência (FERREIRA, 2003, p. 42).

Como afirma Orlandi (1996), a AD assumiu a condição de “disciplina de entremeio”, por perpassar várias áreas do conhecimento na sua constituição, visto que se encontra presente na ligação entre a teoria e a prática:

[...] os conceitos que a AD traz de outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico, ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritos originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva. O quadro teórico-epistemológico da AD, como se viu, é complexo e mantém uma relação tensa entre as noções que o integram (FERREIRA, 2003, p. 41).

A AD francesa de Michel Pêcheux traz a questão do sujeito assujeitado pela ideologia. Neste enfoque, Ferreira (2005) enfatiza que:

Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos [...] na teoria do discurso [...] trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas. [...] o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, como vimos o da ideologia, ambos são revestidos pela linguagem e nela se materializam. Essa é uma particularidade que assegura ao campo discursivo tratar de uma dupla determinação do sujeito – de ordem da interioridade (o inconsciente) e da exterioridade (a ideologia). Essa relação conjuntiva entre desejo e poder é que torna tão especial e complexo esse campo teórico (FERREIRA, 2005, p. 43).

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a construção discursiva forma-se na relação entre o interdiscurso e o intradiscurso:

O interdiscurso significa os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva. O intradiscurso é a materialidade (fala), ou seja, a formulação do texto; a análise do discurso parte da enunciação para o discurso (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

Nesse contexto, o pesquisador faz uma leitura, também discursiva, influenciada pelas suas escolhas, experiências e vivências produzindo seu sentido. Conforme Pêcheux, a AD originou-se na transdisciplinaridade, sendo sua constituição epistemológica fruto da confluência de três concepções no campo das Ciências Humanas:

[...] o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; [...] a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; [...] a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163-164).

Do Materialismo Histórico, dois pontos perpassam o processo de compreensão: a totalidade e a ideologia e sua relação com a luta de classes e suas contradições. A noção de totalidade possibilita compreender a constituição dos processos e seu contexto histórico real, suas formas de dominação que não podem ser ignorados. Reiteramos, aqui, que fizemos uso de alguns aspectos da constituição teórica da AD, que nos ajudaram na compreensão essencialmente transdisciplinar que as autofotografias exigiram. Neste contexto, de acordo com Fernandes (2005), o discurso como objeto de estudo apresenta-se também como um lugar de enfrentamento teórico (cada objeto tomado para análise apresenta, por exemplo, elementos da história que lhes são peculiares, o que implica uma volta à teoria) (FERNANDES, 2005, p. 66-67).

4.4 A fotografia

A proposta de utilização da fotografia, como recurso metodológico, surgiu pela necessidade de entendermos se e como os trabalhadores se reconheciam enquanto protagonistas do desenvolvimento local. Neste sentido, acreditamos que a produção autofotográfica mostrou o que nem sempre pode ser descrito, criando, assim, os meios possíveis e os seus contornos, que foram expressos através dos valores, desejos e sonhos, os quais faziam parte do cotidiano de vida e de trabalho dos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras-estudantes.

A fotografia surgiu na primeira metade do século XIX, criação que marcou o contexto da modernidade, contribuindo, inicialmente, com as artes visuais, possibilitando o registro do presente e o contato com o passado através da história que ficou registrada, transformando a forma do homem de se relacionar com a sociedade a partir da imagem.

Nas pesquisas, o uso da fotografia teve seu início na área das Ciências Sociais, mais precisamente, com a Antropologia. De acordo com Sontag (1986), no contexto histórico da segunda metade do século XX, as imagens foram utilizadas como ferramentas que contribuíram para a expansão do capitalismo:

A sociedade capitalista requer uma cultura baseada nas imagens. Ela necessita fornecer uma ampla quantidade de entretenimento, de forma a estimular o consumo e anestesiar os danos causados a determinadas classes sociais, raças e sexo. Além disso, ela também necessita reunir uma ilimitada quantidade de informações para melhor explorar os recursos naturais, aumentar a produtividade, manter a ordem, fazer guerra e dar empregos para os burocratas. As duas funções de uma câmera, tornar a realidade

subjetiva e objetiva, servem, perfeitamente, a essas necessidades e as fortalecem. As câmeras definem a realidade por meio de duas formas essenciais para o funcionamento de uma sociedade industrial avançada: como um espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os governantes). A produção de imagens também fornece uma ideologia dominante. A mudança social é substituída por uma mudança nas imagens. A liberdade para consumir inúmeras imagens e produtos é equiparada à liberdade em si. O estreitamento entre liberdade de escolha política e liberdade de consumo econômico exige um consumo e uma produção de imagens ilimitadas (SONTAG, 1986, p. 57).

A imagem está ligada à história, ao surgimento e ao desenvolvimento do capitalismo na Europa. Inicialmente incompreendida como uma forma de conhecimento, foi relegada a um segundo plano. As imagens técnicas somente vão-se tornar objeto do saber institucionalizado, academicamente, no desenvolvimento das ciências na segunda metade do século XX. Vivemos numa sociedade mergulhada em um complexo universo de produção de imagens que se articulam, criando os significados culturais dessa sociedade numa prática social e histórica:

Desde as últimas décadas do século XIX, a percepção visual do mundo foi marcada pela utilização de dispositivos técnicos para a produção das imagens. A demanda social de imagens foi se ampliando ao longo do século XX, a ponto de podermos contar a sua história por meio das imagens técnicas, notadamente a fotografia [...] nesse sentido, não seria exagero afirmar que o controle dos meios técnicos de produção cultural, até por volta da década de 1950, foi privilégio da classe dominante ou frações desta (MAUAD, 2004, p. 20-23).

Todas as culturas, através dos tempos, sempre fizeram usos distintos da imagem, seja baseada em relatos orais ou em outras experiências:

[...] a imagem como representação cultural, seja ela na sua carga simbólica, epistêmica ou estética, é de qualquer forma uma construção de conhecimento da realidade. A realidade é sempre construída por regras determinadas, e a imagem, como uma representação, é interpretada de acordo com valores implícitos nos padrões culturais do olhar social (TACCA, 1991, p. 12).

A imagem fotográfica foi pensada e elaborada pelo fotógrafo, por meio de suas referências pessoais, profissionais, sociais e culturais. A fotografia foi concebida, neste estudo, como atividade criadora, capaz de revelar as experiências, forma de expressão e construção da realidade. Enfatizamos que “o dado do real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente: registro/criação” (KOSSOY, 2000, p. 34).

No caminho proposto pela pesquisa, as fotografias foram construções sociais em seu tempo e espaço, elaboradas pelos sujeitos, carregadas de valores e de subjetividade. Neste

sentido, a imagem passa a ter uma relação decifrável entre o visível e o que ele significa. A respeito disso, Alves e Ciavatta (2004) afirmam:

As fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade. Destacam-se, nas diversas abordagens examinadas, a historicidade das imagens e seu potencial para a informação e para a educação. Como representação do passado geram uma memória que alimenta a compreensão do presente e orienta as perspectivas do futuro. Como memória ou como comunicação, as imagens constroem um discurso visual que organiza o conhecimento da realidade. Metodologicamente, os caminhos estão sendo feitos nas diversas áreas. Ainda mais do que as palavras, as imagens fotográficas inundam as várias dimensões da vida humana. Se não sabemos ainda, exatamente, como lidar com elas, não há como ignorá-las (ALVES ; CIAVATTA, 2004, p. 15).

A fotografia, neste estudo, trouxe as marcas de uma materialidade vivida, na qual os trabalhadores apresentaram suas condições de trabalho e de vida:

Entender que o olho não apenas vê, mas é socialmente disciplinado pela ordem, divisão e criação das possibilidades da organização do mundo e do sentido da identidade individual. Ao questionar como os olhos veem, é possível questionar também como os sistemas de ideias “tornam” realidade o que é visto, pensado e sentido. Tais perguntas sobre a razão, ou seja, a construção social da razão (e as relações de poder embutidas nesta) são os princípios pelos quais o agente “vê” e age para efetuar uma mudança (POPKEWITZ, 1999 apud FISCHMAN, 2004, p. 119).

A fotografia trouxe a singularidade do sujeito, que construiu e selecionou referenciado em suas vivências. Desse modo:

A imagem visual não é uma simples representação da realidade e sim um sistema simbólico, desvendado pelo indivíduo que, em função de sua cultura e de sua história pessoal, incorporou modos de representação e potencialidades de leitura que lhe são próprios (GOMBRICH apud ZANIRATO, 2004, p. 2).

As imagens fotográficas são discursos visuais mediados pelas subjetividades dos participantes que fotografaram. A intenção foi deixá-los revelar seus olhares, como um exercício de cidadania, em que o olhar e a atitude investigativa produzem conhecimento. A fotografia documentou a percepção e o olhar dos/as participantes, suas narrativas produtora de significações sociais e históricas, permitindo uma reflexão sobre a realidade, os sentidos, os valores, as necessidades e as ausências dos/das trabalhadores/as:

[...] conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentidos. A fotografia concebida revela-nos, por meio do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido à foto. A fotografia comunica por meio de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem [...] a produção da imagem, um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em código convencionalizados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridos como mensagens (MAUAD, 2004, p. 27-28).

O uso da imagem criou um espaço de encontro, em que os cruzamentos de olhares e as leituras construídas formaram redes de narrativas tecidas no diálogo, nascido a partir das imagens fotográficas. As narrativas orais e escritas foram produzidas a partir o ato fotográfico e da observação de suas próprias produções fotográficas. Nesse sentido, o uso da fotografia, como metodologia de pesquisa, trouxe o olhar e a compreensão do trabalhador-estudante, por meio da produção imagética e do diálogo desencadeado através das fotografias. De acordo com Mauad (2004):

[...] a fotografia deve ser concebida como uma mensagem que se organiza a partir de dois segmentos: expressão e conteúdo. O primeiro envolve escolhas técnicas e estéticas, tais como enquadramento, iluminação, definição da imagem, contraste, cor etc. Já o segundo é determinado pelo conjunto de pessoas, objetos, lugares e vivências que compõem a fotografia. Ambos os segmentos se correspondem no processo contínuo de produção de sentido na fotografia (MAUAD, 2004, p. 25).

Dessa forma, colocou-se em evidência, o olhar do sujeito e o diálogo que envolveu o processo de produção e leitura de imagens. Assim sendo, a fotografia foi utilizada como um recurso pedagógico, facilitador do processo de reflexão. Segundo Lopes (1996), a fotografia exige uma postura crítica; exige uma tomada de posição frente à realidade, que influenciará na seleção do que será fotografado, na explicitação do como, do para quê e do por que do registro fotográfico.

Nessa perspectiva, o processo de criação e produção de imagens concretizou-se como instrumento que permitiu uma maior compreensão do espaço e das condições que envolvem os educandos trabalhadores: “historicamente, a fotografia compõe, junto com outros tipos de texto de caráter verbal e não verbal, a textualidade de determinada época” (MAUAD, 2004, p. 25).

A fotografia perpassa a valorização das diferentes linguagens que se fazem presentes na construção dos sujeitos e de seus saberes, na busca de uma relação dialógica. Assim, “[...] desde o início, no uso de imagens em pesquisas nas ciências sociais, deu-se ênfase às conversas

transdisciplinares” (ALVES; CIAVATTA, 2004, p. 15). Nesse sentido, a linguagem fotográfica trouxe o registro, a interpretação e a análise da realidade, no diálogo entre a imagem e a escrita.

Neste estudo, a fotografia, apresentou o entendimento da realidade, de maneira singular, remetendo-nos ao todo de que faz parte. Assim, na e pela fotografia, podemos tocar a memória e contar a história da experiência vivida e compartilhada pelos trabalhadores, a partir do seu contexto histórico e sociocultural, onde as fotografias não foram isoladas do seu contexto de produção. Ciavatta (2004) salienta que:

[...] o desvelamento das mensagens, a decodificação da imagem, o contexto de sua produção, de seu uso e apropriação devem permitir ir além da aparência visualizada, que contribua para outras práticas que não apenas a da dominação [...] as fotos, as imagens que observamos, tem seu lado aparente, a imagem propriamente dita, e o lado oculto de sua produção, da história e da técnica com que foi feita, das relações e valores que nortearam a sua realização daquela forma, e não de outra (CIAVATTA, 2004, p. 41; 45).

A construção fotográfica não é um instrumento neutro. Os sujeitos partem do seu cotidiano, da sua história de vida e de sua cultura, que definem sua maneira singular de apropriação. As fotografias não podem ser isoladas do seu contexto de produção, portanto, também os instantes de preparação fazem parte da construção da fotográfica. Para Dubois (1994), com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser.

Por outro lado, Kossoy (1998, p. 46) afirma que a realidade da fotografia é “uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior)”.

Consideramos a fotografia como algo que avança e que penetra o campo do saber, ao estabelecer diálogos com o local, com o visível, com o invisível, com o outro, com si mesmo, com a realidade, com a criatividade e a sensibilidade, num processo reflexivo que expõe o momento vivido. Isso faz com que o sujeito perceba-se como parte do processo de criação e produção que aproxima o trabalhador-estudante de suas próprias construções, enquanto sujeito social: “[...] o campo da visão tem uma relação indispensável com vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos” (ROGOFF, 1998 apud FISCHMAN, 2004, p. 115).

Portanto, as concepções e escolhas construídas pelos trabalhadores-estudantes foram reveladas através do seu olhar exposto nas fotografias. Nesse sentido, podemos observar que:

[...] a eleição de um aspecto determinado - isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético -, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influenciarão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal (KOSSOY, 2000, p. 42-43).

A fotografia expõe o momento vivido, fazendo com que o trabalhador perceba-se como parte do processo de criação. O olhar do trabalhador e da trabalhadora- estudante permitiu-nos compreender a articulação entre as ações concretas do cotidiano e a relação estabelecida com o desenvolvimento local, onde projetam seus saberes, trabalho, desejos, criações, esperança, enquanto valores, que contribuem para a construção e o entendimento coletivo.

4.5 Encontros no percurso

Neste momento, apontamos alguns estudos que abordaram, metodologicamente, o uso da fotografia em suas pesquisas, uma vez que este foi um dos principais recursos utilizados na construção dos dados desta pesquisa.

O trabalho realizado, em Bali, por Margareth Mead e Gregory Bateson (1942), aponta que, no estudo, foi fotografado o comportamento dos balineses, em que a fotografia foi concebida como instrumento integrado de um problema de pesquisa, sendo que as fotografias foram acompanhadas de anotações sobre o contexto de produção. Esta pesquisa constituiu-se como fundadora da Antropologia Visual.

O pesquisador Fernando Cury de Tacca (1990), em sua dissertação: *Sapateiro: o retrato da casa. A representação da casa do operário sapateiro francano através do seu próprio olhar*, utilizou a fotografia como principal fonte de informações. Para o estudo, foram fornecidas câmeras fotográficas a treze trabalhadores de quatro indústrias de calçados da cidade de Franca, em São Paulo, e foi solicitado que fotografassem o seu cotidiano através de um roteiro previamente estabelecido. Cada trabalhador ficou com a câmera por dois meses, e fotografou, semanal e sequencialmente, os seguintes temas: a família, a casa, os objetos pessoais, o bairro, o caminho da fábrica e, por último, a fábrica. Para uma análise mais profunda das fotos, foi escolhido o tema da casa.

A pesquisadora Ana Maria Mauad de Sousa Andrade (1990) realizou uma pesquisa de mestrado intitulada: *Sob o signo da imagem - a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX*. O estudo apresentou o caráter burguês das representações sociais e dos comportamentos da classe dominante, no Rio de Janeiro, durante a primeira metade do século XX. Para a realização da análise, a autora utilizou a abordagem semiótica sobre os álbuns de fotografia de famílias, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, através de uma perspectiva histórico-semiótica, para a interpretação da imagem fotográfica.

O pesquisador e fotógrafo Luiz Eduardo Robinson Achutti (1996) e sua dissertação intitulada: *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho em uma vila popular na cidade de Porto Alegre*, constituiu-se de duas formas de texto: a primeira, um texto verbal e a segunda, um exercício na forma de um texto visual, tratando-se de uma pesquisa sobre o cotidiano de um grupo de mulheres da Vila Dique, na cidade de Porto Alegre. As mulheres trabalhavam como separadoras, em um depósito de lixo inorgânico, oriundo do sistema de coleta seletiva praticado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, sendo que as imagens fotográficas foram propostas como um texto narrativo. Achutti (2004) conceitua a fotoetnografia, ao dizer que:

Uma narrativa fotoetnográfica deve-se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais. Série de fotos que se deve oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador. Essa precaução não impede que certas informações escritas possam ter sido anteriormente dadas àqueles que vão mergulhar na narrativa visual, isto é, a justaposição dessas duas formas narrativas é possível e mesmo desejável, mas é importante notar que o ideal seria que cada tipo de escritura fosse oferecido ao leitor, separadamente, de forma que cada uma conservasse todo o seu potencial (ACHUTTI, 2004. p. 109).

Achutti (2004), em seu estudo antropológico, trabalhou a narração fotoetnográfica, em que apresentou uma série de fotos relacionadas, representando uma sequência de informações visuais sem a presença do texto escrito, pois, de acordo com o autor, as fotografias falam por si próprias.

A pesquisadora Patrícia Gomes Kirst (2000) em seu estudo, a partir de fotografias tiradas, pela própria autora, do ambiente de trabalho de dois bancários, foi analisado, através de entrevistas, em que os trabalhadores falaram do seu cotidiano de trabalho. O estudo consistia na hipótese de que as fotografias pudessem configurar uma sobreposição de olhares.

A pesquisadora Maria Ciavatta (2002), em sua pesquisa intitulada: *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*, realizou uma abordagem do mundo do trabalho, tendo como fonte as imagens fotográficas dos arquivos públicos e privados da cidade do Rio de Janeiro, que retratavam o cotidiano social dos trabalhadores durante o período de 1900 a 1930. No estudo, a representação fotográfica é entendida como importante fonte de construção e re-construção da memória e das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores do Rio de Janeiro nos primeiros anos do século XX.

O pesquisador Lucas Neiva-Silva (2003) realizou uma pesquisa de mestrado, baseada na utilização do método autofotográfico, intitulada: *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. Os sujeitos produziram as fotografias descrevendo sua visão, sendo que, ao solicitar as fotografias, o pesquisador partiu de um tema específico em forma de pergunta. O objetivo foi identificar as expectativas futuras de adolescentes em situação de rua, em relação à educação, ao trabalho, à família e à moradia, examinando as interconexões existentes entre elas, e buscando compreender os fatores relacionados ao processo de construção e desconstrução dos projetos de vida. Os adolescentes receberam uma câmera fotográfica e foram solicitados a registrar 12 fotografias em resposta à pergunta: “Como você se vê no futuro?”.

A pesquisadora Vanessa Soares Maurenre (2005), com a dissertação intitulada: *A experiência de si no trabalho nas ruas através da fotocomposição*. Realizou uma pesquisa com os trabalhadores de rua do centro da cidade de Porto Alegre. O estudo partiu de uma questão norteadora: “mostre-me o teu trabalho a partir de imagens”. A pesquisa buscou entender de que forma os trabalhadores de rua fazem uma experiência de si, considerando os jogos de verdade que definem o que é trabalho. A produção de informações foi realizada com as técnicas de entrevistas e de fotocomposição, que consistiu em entregar uma câmera aos seis sujeitos da pesquisa, e solicitar que eles fotografassem, partindo de um tema ou de uma questão, sendo que a pesquisadora também produziu suas fotografias.

A pesquisadora participante do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA-RS, Anália Bescia Martins de Barros (2010) já havia utilizado a fotografia em sua dissertação: *A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul*. Realizou um estudo com alunos do PROEJA do IFSul, campus de Sapucaia do Sul. Nesta pesquisa foram utilizadas as autofotografias feitas pelos alunos, o sócia-substituto e o grupo focal. A pesquisa teve por objetivo conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos

alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul; seus saberes-experiência do trabalho e analisar o reconhecimento da relação entre saber-experiência do trabalho e os saberes escolares, por parte dos alunos.

4.6 O método autofotográfico

O método autofotográfico é uma das formas de utilizarmos a fotografia. Este método foi, inicialmente, descrito por Robert Ziller, no final da década de 70, para ser utilizado em pesquisas na Psicologia. De acordo com o criador do método, a função da fotografia, na pesquisa, é denominada como autofotográfica. No método autofotográfico, o participante da pesquisa faz suas próprias fotografias, a partir de um questionamento realizado pelo/a pesquisador/a. O primeiro passo consistiu nas informações acerca da utilização da máquina fotográfica. Segundo os autores:

[...] a função da fotografia na pesquisa é denominada autofotográfica. Nestes estudos, cada participante recebe uma câmera fotográfica e é instruído sobre como manuseá-la adequadamente. Posteriormente, é solicitado a tirar determinado número de fotos na tentativa de responder a uma questão específica (ZILLER ; SMITH, 1977 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 238).

De acordo com o autor o método autofotografico o método autofotográfico é recomendável quando:

[...] parte das pessoas teria dificuldade em expressar verbalmente determinados temas, o uso da fotografia poderia auxiliar na comunicação destes significados, permitindo uma melhor compreensão destes conteúdos por parte do pesquisador (ZILLER ; SMITH, 1977apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 238).

Os sujeitos da pesquisa foram fundamentais para o processo, sendo que, após a realização das autofotografias pelos participantes, fomos para o segundo momento, que foi a sua revelação. O terceiro momento consistiu nas entrevistas em que os sujeitos se apropriaram de suas produções. Neste processo, foram considerados importantes, tanto o conteúdo quanto os autores e autoras das autofotografias, assim como a sua percepção em relação às próprias imagens produzidas. Sobre isto, os autores esclarecem:

A percepção dos autores a respeito de suas próprias fotos pode ser apreendida de diferentes maneiras. Pode-se pedir aos participantes que escolham as imagens percebidas como mais importantes; que estabeleçam uma ordem a partir das fotos que sejam consideradas mais significativas; ou que escrevam uma legenda para cada foto ou um parágrafo sobre o conjunto delas. Pode-se ainda realizar entrevistas, alcançando com maior profundidade a percepção dos participantes a respeito das fotografias (ZILLER ; SMITH, 1977 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 238).

Em relação à aplicação do método autofotográfico, foram, aqui, destacados os três primeiros estudos realizados pelos criadores do método:

No primeiro estudo, Ziller e Smith (1977) tiveram por objetivo explorar a percepção do ambiente por pessoas que se diferenciam em termos de familiaridade com o local onde vivem ou frequentam. No segundo estudo, do artigo de Ziller e Smith, (1977) foi investigada a percepção de pessoas portadoras de deficiência locomotora que utilizam cadeira-de-roda comparada com a visão de pessoas que não apresentam esta limitação. No terceiro estudo, diferenças de gênero na autorrepresentação de estudantes universitários são analisadas. Homens e mulheres, com idades variando entre 19 e 21 anos, foram solicitados a tirar 12 fotos em resposta à pergunta “Quem é você?” (ZILLER ; SMITH, 1977 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 241).

Os autores apontaram algumas limitações que poderão ser encontradas, ao fazermos uso do método autofotográfico, tais como:

[...] a disponibilidade de pessoas, cenas ou objetos apropriados para representar os diferentes conceitos e o número reduzido de participantes [...] os maiores problemas estão vinculados ao processo de paráfrase, a partir das categorias das fotos para a interpretação das mesmas. Compreende-se que o principal motivo desta limitação é a não realização de entrevistas com os participantes [...] câmeras fotográficas sem o dispositivo de iluminação do *flash*. Isto fez com que algumas fotografias tiradas em ambientes interiores, com pouca luz, fossem perdidas [...] outro problema refere-se ao número reduzido de participantes, assim como o pequeno número de fotografias tiradas por cada um deles, que acabou gerando uma certa dificuldade na análise estatística dos dados (DINKLAGE ; ZILLER, 1988, 1989 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 245-246).

Diante do conteúdo das fotografias encontram-se as categorias da pesquisa que foram: trabalho, saberes, família, escola e a relação campo-cidade que foram escolhidas e apontadas pelos participantes durante o ato fotográfico em resposta a questão de pesquisa. Neste sentido, os estudiosos afirmam:

[...] o pesquisador passa a ver o *self* dos participantes através dos olhos deles, melhor do que veria pelos seus próprios olhos. Neste sentido [...] as categorias estão implícitas nas próprias fotos, ao invés de estarem nos itens dos questionários propostos por pesquisadores (BURGESS, ENZLE ; MORRY, 2000, DOLLINGER e CLANCY, 1993 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 248).

O método apresentou características positivas como a não dependência de habilidade verbal ou escrita para a produção das autofotografias; também, apresentou um grande potencial de documentação, por intermédio dos registros realizados pelos participantes. Os trabalhadores-estudantes foram responsáveis por suas produções fotográficas, sendo que outro ponto positivo foi a facilidade da técnica, assim como uma perfeita aceitação entre os participantes ao realizar o uso do método autofotográfico. Diante deste contexto, os autores enfatizam que o método autofotográfico:

[...] apresenta a característica de não depender da habilidade verbal ou escrita, o que implica uma maior possibilidade da expressão do *self* sem as usuais limitações impostas pela linguagem verbal [...] a vantagem de a fotografia documentar a percepção do participante, com um mínimo de treino, evitando as desvantagens usuais das técnicas de relato verbal [...] ressaltada, ainda, a vantagem de não ser o pesquisador quem direciona ou induz o olhar do participante para determinada categoria de resposta. É o próprio participante quem seleciona os estímulos, na forma do participante perceber o mundo [...] fato de a técnica ser simples e facilmente aceita [...] a grande contribuição deste método para as pesquisas transculturais é a universalidade da linguagem fotográfica, que supera os problemas de comunicação da linguagem verbal existentes, principalmente entre culturas com idiomas diferentes (ZILLER ; SMITH, 1977 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 242-46).

No estudo, o método autofotográfico mostrou-se adequado, tanto pela riqueza de conteúdo trazida pelas fotografias, como pelo envolvimento e a aceitação despertada nos participantes. Também, trouxe os olhares, as falas, com as construções autofotográficas e o posicionamento dos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras-estudantes: “[...] quando uma pessoa direciona a câmera fotográfica para determinado objeto, símbolo, evento, pessoa ou lugar, em resposta a uma pergunta, e capta esta imagem através da fotografia, naquele instante ela passa a mostrar algo de si” (BURGESS, ENZLE ; MORRY, 2000; DOLLINGER ; CLANCY, 1993, 1977 apud L. NEIVA-SILVA ; S. H. KOLLER, 2002, p. 248).

4.7 Instrumentos metodológicos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram fundamentais para a realização da pesquisa. Contudo, o estudo não se fundamenta em apresentar ou determinar verdades acerca do tema pesquisado. O fundamental na construção dos dados consistiu em observar, escutar e procurar entender melhor o universo dos trabalhadores-estudantes.

Diário de campo

O contato com o campo fez parte do estudo, sendo que o diário foi um elemento importante, onde pudemos fazer anotações sobre o contato inicial, as observações, os olhares, as escutas, os primeiros contatos, os encontros, o percurso e as viagens. O trabalho de campo deu-se, efetivamente, por meio dos encontros com os participantes da pesquisa. Da Matta (1978) acrescenta que o trabalho de campo dá-se a partir do movimento, do pesquisador em relação a sua própria sociedade. Estes momentos foram registrados no diário de campo, como o próprio nome diz. O diário foi fundamental para a pesquisa em que tudo passou a ser anotado. Fazemos uso das palavras de Travancas (1993) para definir o diário de campo, quando a autora afirma:

Este caderno terá um papel fundamental. Nele o pesquisador anotará as questões que o levaram a escolher aquele grupo e aquele tema, e as perguntas que tem em mente sobre o assunto. Assim, o caderno funcionará como um registro descritivo de tudo o que ele vir a presenciar (TRAVANCAS, 1993, p. 101).

Questionário

O questionário foi utilizado, na fase inicial, como uma forma de entrarmos em contato com o universo a ser pesquisado. Com a aplicação do questionário, foi realizado um levantamento que teve o objetivo de identificar a existência dos trabalhadores-estudantes junto às escolas. Os questionários foram aplicados em todas as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Através do qual, levantamos os seguintes dados: a) sexo, idade, série (ano); b) turno em que ia à escola; c) onde morava, se no campo ou na cidade; d) que tipo de atividade realizava; e) como era o seu local de trabalho; f) quantas horas por dia eram dedicadas ao trabalho. Após, com os dados em mãos, identificamos que nas escolas visitadas existiam, sim, os sujeitos que saíam correndo do trabalho a caminho da escola. De posse dos primeiros dados, voltamos às escolas, fizemos o convite nas salas de aula da EJA, os trabalhadores-estudantes aceitaram e foram os participantes da pesquisa. Salientamos que, na composição da amostra, foram priorizados os estudantes que trabalhavam.

Entrevista

A entrevista, também, foi utilizada na pesquisa. Nessa direção, Kandel (1981) afirma que a entrevista:

[...] não é simplesmente um trabalho de coleta de informações, mas, sempre, uma situação de interação ou mesmo de influência entre dois indivíduos, em que as “informações” dadas pelo sujeito podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (KANDEL, 1981, p. 178).

Utilizamos os temas das fotografias dos participantes que se transformaram em perguntas-chaves. Sabe-se que a entrevista semiestruturada permite uma sequência de temas, sendo que estes podem ser alterados e acrescentados, durante o processo da entrevista, e diante das respostas do/a participante.

A entrevista foi realizada no momento posterior à manipulação das fotografias pelo participante, tendo como eixo norteador as próprias fotografias. Inicialmente, solicitamos que os participantes olhassem as fotografias, as suas e a dos demais colegas. No segundo momento, pedimos que falassem sobre as suas fotos, da forma como cada um achasse melhor; não houve um direcionamento, cada participante falou espontaneamente sobre suas fotografias.

Em seguida, solicitamos que os trabalhadores-estudantes mencionassem a relação entre a fotografia e a sua participação na construção do desenvolvimento do seu município. Isto ocorria, quando este aspecto não era mencionado pelos sujeitos nas suas falas. As entrevistas foram momentos em que o objetivo foi compreender que sentido os sujeitos atribuíram às suas fotografias. A realização das entrevistas com os participantes foi um momento de muito crescimento e de um ótimo entrosamento, sendo essencial no aprofundamento da pesquisa.

Equipamento Fotográfico



Fotografia da oficina³

Foram utilizadas câmeras fotográficas *Kodak Flash* de uso único; cada câmera continha um filme *Kodak UltraMax*, colorido, de 27 poses, com sensibilidade à luz, ISO 400, com uma pilha AA 1,5 V, modelo 35 mm, com dispositivo de iluminação do tipo *flash* manual, *flash* com alcance de 1 a 4 m, com abertura, velocidade e foco fixos.

Termo de Consentimento Informado

O Termo de Consentimento Informado deste estudo foi lido, explicado e entregue aos participantes. No Termo, continha os objetivos da pesquisa e as formas de como seriam utilizadas as informações coletadas, referindo, também, a garantia de que a participação dos sujeitos seria voluntária e que foram informados dos procedimentos de que iriam participar. Este consentimento foi obtido, diretamente, por meio do contato com os participantes da pesquisa, que aceitaram e entenderam os procedimentos que faziam parte da pesquisa.

³ As fotografias foram feitas por Josué e Francicleide, participantes da pesquisa, durante a realização da oficina de como utilizar a câmera fotográfica.

Devolução dos resultados aos participantes

Como compromisso ético, a devolução dos resultados aos participantes fez parte da pesquisa. O método autofotográfico possibilitou o retorno aos participantes deste estudo, de forma direta, sendo que, após a revelação do filme, cada participante recebeu suas fotografias. Consideramos um momento importante de retorno da pesquisa, da qual o participante foi fundamental em todo o processo. O estudo será também devolvido para as escolas, onde será entregue uma cópia da pesquisa para a biblioteca das escolas.

4.8 A escola lugar da procura e do encontro com os sujeitos da pesquisa

O primeiro contato com a realidade de Bento Gonçalves ocorreu em 2009, enquanto cursava a Especialização Proeja, cujas aulas aconteciam no Instituto Federal de Bento Gonçalves.

O encontro com os/as jovens e adultos foi construído a partir do contato com as escolas. O primeiro grupo foi composto por cinco jovens e adultos do município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul e que estudavam no Instituto Federal Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves. No primeiro encontro ocorreu uma reunião onde estavam presentes o diretor de ensino e as coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio e do Tecnólogo. Foi realizada uma exposição sobre a pesquisa, os seus objetivos e a intenção de realizar o estudo. Naquele momento, a direção informou sobre a realidade dos estudantes que faziam parte da instituição, afirmando que os alunos trabalhadores encontravam-se no Curso Tecnólogo.

O segundo grupo foi formado por oito jovens do município de Areia, no Estado da Paraíba, estudantes da rede pública Estadual e do Projovem. No primeiro encontro recebi a notícia de que estudantes haviam deixado de ir à escola. Um estudante remanescente informou que existiam outros colegas que trabalhavam no mesmo engenho de cana-de-açúcar, mas que estudavam em outras escolas. Naquele momento o estudante fez o convite para a visitarmos o engenho de cana-de-açúcar e estabelecemos contato com o proprietário para consentimento da pesquisa e assim fazermos contato com os outros trabalhadores-estudantes.

O senhor dono de engenho na visita realizada afirmou: “não vou ao engenho, para não me misturar, se não vou acabar falando como eles. Se vão a escola não conseguem aprender nada” (fala do proprietário do engenho). A partir deste contexto foi enfatizando uma sociedade dividida em classes, Octávio Ianni nos lembra que desde a história da formação social brasileira iniciando

com o Brasil Colônia a desigualdade conserva-se como uma realidade marcante e concreta na sociedade brasileira nos dias atuais “o Brasil moderno parece um caleidoscópio de muitas épocas, formas de vida e trabalho, modos de ser e pensar” (IANNI,2004, p.85).

O contato com a realidade dos jovens que trabalham e estudam na Paraíba aconteceu em 2003, quando comecei a lecionar a disciplina de História no Ensino Médio para as turmas de Educação de Jovens e Adultos do período noturno. Das três escolas visitadas no município de Areia no estado da Paraíba em uma delas eu tinha sido professora da EJA, na segunda escola tinha sido aluna da quinta a oitava séries do Ensino Fundamental e a terceira visitada ficava na zona rural do município.

A entrada nas escolas e nas salas de aula proporcionou a minha aproximação com os dois grupos. A possibilidade de estar em dois universos singulares permitiu ver o outro co-autor da pesquisa em sua diferença apreendendo o outro a partir da sua dignidade e dos seus direitos. O contato ensinou-me para além da pesquisa a ver em alguma medida, os trabalhadores-estudantes e seus condicionantes culturais, sociais, econômicos e políticos. Ter conhecido o espaço da escola e seu funcionamento trouxe à tona algumas especificidades dos universos visitados. Nos encontros realizados nas escolas identifiquei que os professores e gestores escolares não conheciam a história de vida dos sujeitos trabalhador-estudantes da EJA quando foram interrogados numa conversa informal, não sabiam que eles eram trabalhadores, nem que trabalhos realizavam. Eles ficavam surpresos quando ouviram que em suas salas de aula estavam estudantes que trabalhavam nos engenhos de cana-de-açúcar da região. O contato com a escola reafirmou o que algumas pesquisas já apontaram sobre o desconhecimento de quem é o trabalhador-estudante que se encontra na EJA, sua história de vida e de trabalho, seus saberes e experiências, seus desejos e o que os leva à escola de noite depois de um dia intenso de trabalho.

Diante do estudo realizado acredito que a escola poderá contribuir para a uma formação conscientizadora sobre o mundo vivido e não vivido pelo trabalhador-estudante utilizando a articulação entre os saberes e necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, Rui Canário afirma que

a relação entre a educação e o desenvolvimento [...] tende a ser encarada não como o produto de um acréscimo de escolarização, mas sim como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento, que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações, visão do mundo e de comportamentos, modo de agir no mundo, quer ao nível individual, quer ao nível colectivo (CANÁRIO, 2000, p. 64).

A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e sua relação com o desenvolvimento local poderia ser levada em consideração na formulação de políticas públicas relacionadas à realidade e aos problemas da comunidade local. Para Sachs, “a educação é essencial para o desenvolvimento pelo seu valor intrínseco à medida que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando [...] o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima” (SACHS, 2008, p.39).

O papel da EJA e sua relação com desenvolvimento local sugerem encharcarmo-nos do mundo vivido por esses trabalhadores-estudantes. O mergulho nesse entorno, como mecanismo de reflexão das complexidades presentes na vida cotidiana dos estudantes, permite que a escola estabeleça um diálogo entre a possibilidade e a necessidade do cidadão. Paulo Freire, que afirma:

Criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado em nível das instituições escolares (FREIRE, 1980, p. 49).

Tal perspectiva faz-nos pensar a participação da escola no processo de construção de novos pensadores, a partir da realidade concreta e da sensibilização do educando trabalhador enquanto construtor do desenvolvimento local.

Partindo do pensamento do Paulo Freire, acreditamos que qualquer esforço de educação “[...] deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1982, p. 33).

A escola poderá contribuir para uma formação orientada para o cotidiano e para a prática social cidadã, que articule o envolvimento de seus educandos em dinâmicas de desenvolvimento local, promovendo o seu reconhecimento social e estratégico para o desenvolvimento. Entendemos a escola de jovens e adultos como possível mediadora não só dos saberes, mas da compreensão de como esses saberes materializam-se em possibilidades de transformação e conscientização. Nesse sentido, Paulo Freire corrobora com nosso pensamento quando afirma: “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (FREIRE, 1996, p. 28). Torna-se importante pensar a

dimensão educativa sendo construída em articulação com o desenvolvimento local e como a valorização dos saberes compreendendo como os trabalhadores-estudantes apropriam-se das situações locais.

4.9 As autofotografias: os trabalhadores fotógrafos: um ouvir, um olhar, um conhecer

A autofotografia provocou uma intervenção fazendo com que os trabalhadores/as estudantes pensassem sobre a questão a partir de si próprios/as e do contexto social de vida e trabalho. Os trabalhadores/as estudantes em suas autofotografias trazem o contexto em que se encontram inseridos e suas concepções. Assim, os participantes falaram através das suas fotografias acompanhadas de suas legendas. Neste sentido, Paulo freire enfatiza:

Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão (FREIRE, 1987, p.92).

No estudo, foi utilizado o método autofotográfico, no qual os/as trabalhadores/as-estudantes produziram suas próprias fotografias. Os trabalhadores-estudantes realizaram um diálogo aproximado com a questão de pesquisa a partir da autofotografia o que permitiu trazer os seus olhares, suas falas e seus enfrentamentos cotidianos no trabalho em busca da sobrevivência.

Luckács esclarece:

O que realmente delimita o ser social do ser da natureza é o papel da consciência, pois esta tem uma influência no plano ontológico. Pode-se designar o homem que trabalha como ser que dá respostas, pois toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Com o desenvolvimento social, o homem transforma em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, enriquecendo a si próprio e a própria atividade. [...] não só a resposta, mas também a pergunta [são] um produto imediato desta consciência que guia a atividade (LUCKÁCS, 1978, p 2-5).

O método autofotográfico consistiu em solicitar aos sujeitos que produzissem e apresentassem sua produção fotográfica. Os participantes receberam uma câmera fotográfica descartável com um filme de vinte e sete poses. Foi realizada uma oficina onde houve uma conversa inicial sobre as atividades realizadas pelos/as trabalhadores/as, no contexto do desenvolvimento do município, onde se encontravam, e informações sobre como utilizar a câmera adequadamente.

Depois de revelado o filme, o/as trabalhadores/as-estudantes receberam as fotografias e foram convidados a escolher as suas fotografias. Cada participante escreveu uma legenda ou um parágrafo abaixo da foto que produziu. As entrevistas aconteceram, a partir das autofotografias e de suas legendas. Nesse sentido, a linguagem fotográfica trouxe as possibilidades de registro e análise da realidade. O não revelado, o interior do ato fotográfico, o não dito da fotografia foi solicitado durante a entrevista.

Nesse sentido, a intertextualidade tornou-se presente pela necessidade de diálogo entre as fontes, textos e imagens, na utilização do entendimento do contexto pesquisado. A imagem associada ao texto escrito orientou a leitura: "as legendas formam o contraponto verbal das imagens" (SONTAG, 1986, p. 25).

Diante da questão temática deste estudo, a fotografia foi fundamental para a construção do conhecimento diante de sua complexidade. Durante a aplicação do método, foi fundamental que o participante tivesse total conhecimento da sua essencial participação na pesquisa.

Na escolha metodológica, o trabalhador-estudante foi coautor da pesquisa, sendo produtor e leitor das suas fotografias. Na pesquisa, o processo de autofotografar provocou e produziu reflexões, que tornou clara a noção de produção conjunta, permitindo que os atores visualizem a dimensão de sua participação na construção do conhecimento, para além de sua função de "fornecedores de dados", a serem analisados e interpretados pelo pesquisador. Os/as trabalhadores/as estudantes foram sendo protagonistas na construção, não apenas de seus modos específicos de trabalhar, mas de significados sociais.

O método permitiu que as fotografias fossem, também, exploradas em seu aspecto temporal, ou seja, o nível em que as imagens relacionam-se com o passado, presente ou futuro diante da fala dos sujeitos. No método autofotográfico, importa, tanto o autor da foto quanto a sua percepção a respeito das imagens registradas. Diante deste estudo, concordamos com Maurente e Tittoni, ao afirmarem que:

[...] estratégias metodológicas deste tipo podem tornar mais clara a noção de produção conjunta de saberes e permitir que os sujeitos visualizem a dimensão de sua participação também na construção do conhecimento científico, para além de sua função de "fornecedores" de dados a serem analisados e interpretados pelo pesquisador. À medida que produzem imagens sobre o seu trabalho e seus modos de existência, estes sujeitos estão sendo protagonistas na construção, não apenas de seus modos específicos de trabalhar, mas de significados sociais (MAURENTE ; TITTONI, 2007, p. 37).

Na análise dos registros fotográficos produzidos pelos trabalhadores, buscamos refletir a partir das categorias presentes em suas autofotografias. A autofotografia documentou a percepção e o olhar do participante, valorizando o conhecimento utilizado em resposta ao questionamento da pesquisa, sendo que o próprio sujeito selecionou os seus estímulos diante da pergunta. No ato de produzir as fotografias, os participantes foram levados à reflexão sobre os elementos presentes em suas produções, sendo um meio utilizado por eles/as para expor e evidenciar o que desejavam mostrar, o que queriam que fosse visto e a escolha sobre o que fotografar.

No estudo, a escrita e a fotografia deram vozes aos trabalhadores/as, compreendidos como construtores de conhecimentos, sentidos e significados, sobre situações e experiências de trabalho que foram construídas individual e coletivamente:

A significação de uma imagem permanece, em grande parte, tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é uma simples representação da 'realidade', e sim um sistema simbólico (SAMAIN, 1998, p. 56).

Desse modo, para Dubois a fotografia define uma verdadeira categoria epistêmica, irreduzível e singular, uma nova forma não somente de representação, mas mais fundamentalmente ainda de pensamento, que nos introduz numa nova relação com os signos, com o tempo, o espaço, o real, o sujeito, o ser e o fazer (DUBOIS, 1994, p. 94). O processo autofotográfico ampliou-se à medida que se levou em consideração o antes e o depois do ato fotográfico: os motivos, as escolhas, o momento do clique, o recorte da cena. Tudo isso implicou a subjetividade e singularidade do sujeito. Para Boris Kossoy, o resultado da fotografia depende do quanto o "receptor projeta de si, em função de seu repertório cultural, da sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural" (KOSSY, 2000, p.115).

A fotografia possibilitou estabelecer um diálogo com a realidade e com o contexto sociocultural dos atores envolvidos no ato fotográfico. A produção fotográfica revelou as subjetividades, as formas de ver e as influências históricas e culturais implícitas na construção de cada olhar. Enquanto uma fonte rica de informações, e de valorização dos saberes dos sujeitos integrante da EJA.

O estudo foi construído no entrelaçamento com o outro, na escuta e no diálogo. A pesquisa foi entendida enquanto possibilidade de um espaço que deu voz aos/às trabalhadores/as

estudantes como intelectuais que se apropriam da vida e inventam formas de estarem no mundo. Na realização da pesquisa, é importante salientarmos que fomos fazendo construções em torno do método no caminhar do estudo, como uma forma de pensar a fotografia e não como um simples registro, ou seja, uma forma de alcançar o objetivo da pesquisa. Para isso, realizamos algumas adaptações e reformulações que não fazem parte do método autográfico, diante da contribuição que o uso da fotografia poderia fornecer ao estudo. Neste processo, foram essenciais as construções escritas, imagéticas, orais e as anotações (que foram expressas em falas, sentimentos, sensações, emoções e aspirações) feitas durante os encontros com os participantes.

5 REFLEXÕES A PARTIR DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS ESTUDANTES

Neste espaço, apresentamos as autofotografias, modo como os coautores construíram suas respostas a partir da seguinte questão de pesquisa: “Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)?” Com esta solicitação, buscamos compreender como e se os participantes se percebiam enquanto protagonistas do desenvolvimento do seu município. Na pesquisa os trabalhadores-estudantes enquanto sujeitos sociais concretos apresentaram em suas respostas o reconhecimento do seu protagonismo onde entenderam a importância de sua participação a partir do trabalho realizado por cada um deles em seus municípios. Os participantes da pesquisa apontaram em suas autofotografias as categorias: trabalho, saberes, família, escola e a relação campo-cidade. Através desse posicionamento diante do vivido ficou evidente que: “o conceito de mundo ou de mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que são gerados em torno da reprodução da vida” (HOBSBAWN, 1987 apud CIAVATTA, 2004, p.46).

A participação dos jovens e adultos, na pesquisa, fez-se, a partir do processo histórico regional e do local do qual faziam parte, e que foram abordados em suas autofotografias, enquanto marcas reais e concretas que constituíram a singularidade histórica do presente vivenciado por estes/as trabalhadores/as estudantes.

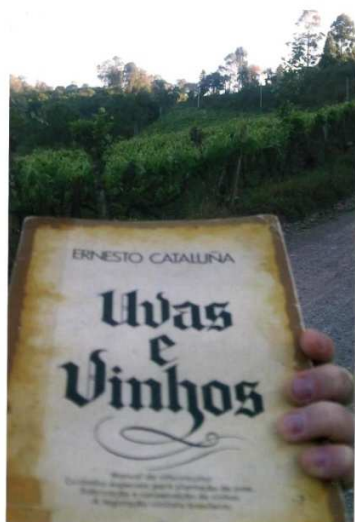
5.1 Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local (do seu município)?

No percurso da produção autofotográfica, a reflexão e as escolhas foram necessárias para a construção de suas respostas; antes do foco e do disparo manual da câmera o/a trabalhador/a pensou no que ia ser fotografado:

Ao empunhar a câmera, o fotógrafo se coloca em campo para “caçar” seus objetivos. A decisão de apertar o botão detonador do registro fotográfico é resultado de outras decisões que envolvem o seu processo de escolha e lhe são impostas historicamente (TACCA, 1990, p. 8).

“Eu sou a única da família que buscou aperfeiçoamento superior da área para melhor compreender e dar sequência a este trabalho” (Ariédne).

Ariédne tem 19 anos de idade, reside na zona rural, trabalha na colônia da família, colaborando em todos os processos da videira; cursa o primeiro ano do Tecnólogo em Viticultura e Enologia, durante os períodos da tarde e da noite, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. No processo de produção das autofotografias, a participante precisou refazer o processo, pois se esqueceu de ligar o *flash*, e as fotografias, ao serem reveladas, ficaram muito escuras. A própria participante propôs repetir o processo e, assim, o fez, ficando com a câmera por quinze dias. Ela produziu doze fotografias, diante do seu universo autofotográfico, sendo que foram selecionadas sete, para responder à questão da pesquisa.



Com um feio entrada, minha família desde meus antepassados sempre trabalharam com a viticultura, com muitas teorias mas com muitas práticas aplicadas, eu também me voltei a esta arte do vinho, hoje eu sou a única da família que buscou e aperfeiçoamento Superior da área para melhor compreender e dar sequência a este trabalho. Na foto uns dos meus primeiros avós que meu pai me passou mostrando uma parte de nossa pequena propriedade, visando as conquistas e sabendo das dificuldades superadas ~~(que)~~ já vividas e ainda estão por vir.

Fotografia1



Na foto estou atualmente na Vinícola Nido realizando um estágio semestral, onde me sinto uma contribuidora da minha região, pois sei que tenho conceitos enriquecedores e tenho capacidade de aprimorar a cada dia. Atuo na área de visitação, degustação e vendas da vinícola onde acredito que seja um trabalho construtor a todos os turistas que vem até a vinícola, expandindo assim o conhecimento em várias partes do mundo.



Reflexando o desenvolvimento posso salientar uma união de conhecimentos e saberes entre eu e a comunidade em geral, podendo acupar uma estrutura de realizações.

Na foto a vista do meu local onde realizei o estágio, lugar de encher os olhos de qualquer pessoa, isso se dá a grande união ~~de~~ do desenvolvimento.

Fotografia 3



Em uma visita técnica que realizei na Rincicola Misto com a minha turma de Viticultura e Enologia, percebi que o desenvolvimento segue ao redor de quem quer o diferencial, de quem busca junto e até mesmo quem busca esboços inicialmente dentro da turma de estudo.

Fotografia 4



Participando de ações de visitas técnicas, pude ampliar meus conhecimentos, pensando em estratégias presentes, visando um desenvolvimento futuro.

Fotografia 5



Pensando meramente no desenvolvimento podemos citar a economia, gerando trabalho e renda a toda comunidade envolvida.

Fotografia 6



Conhecimento, uma palavra essencial para garantir o desenvolvimento, ~~se~~ gerando saberes. Na foto uma descoberta de uma variedade muito curiosa para mim, a Vitis Armata, de origem Francesa.

Fotografia 7

Na primeira autofotografia, a participante, em sua fala, enfatizou a experiência da sua família no trabalho com a viticultura, onde os saberes da prática cotidiana construídos na experiência eram repassados pelos familiares no contexto de trabalho. A autora falou de sua busca pelo Ensino Superior, como uma maneira de unir os saberes da prática cotidiana apreendido no trabalho familiar aliados aos saberes teóricos da escola, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho iniciado por seus familiares:

“Eu tenho um irmão mais velho e meu pai sempre dizia que ele ia tocar a cantina para frente e eu ali sempre de olho, eu gostava disto. Também decidi trabalhar numa loja e vi que não era o que queria. Eu gosto de ficar no campo, prefiro mil vezes ficar solta” (fala da participante).

Nessa fala, ficou claro o compromisso da participante com a continuidade do trabalho da família em relação à cultura da uva, quando mencionou o caminho que seguiu em busca do aperfeiçoamento. Nesse contexto, ela mostrou o incentivo dos pais para o contato com o mundo do trabalho, enquanto processo histórico social, que envolveu a memória e a história de vida da família, onde eram valorizados os saberes da teoria e da prática, contextualizando seu protagonismo.

Na segunda fotografia, ela passou a câmera para uma colega que a fotografou. Em sua fala, assim como em sua atitude de aparecer na fotografia, a trabalhadora-estudante. Ela entendeu que os seus conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento da região. Enfatizou a importância do trabalho que desenvolveu em seu estágio na divulgação seu município dos saberes passados, no contato com os visitantes da sua região. Na terceira autofotografia, a autora enfatizou o desenvolvimento como uma união de saberes individuais e coletivos, sendo visto como um movimento capaz de contribuir com o desenvolvimento do seu município. Nesse sentido, ela citou como exemplo uma grande vinícola da sua região na qual ela fez estágio.

Na quarta autofotografia, ela falou do desenvolvimento como algo que está próximo de quem se destaca, indo em busca do “diferencial” que está ao alcance de quem busca o conhecimento coletivo, como exemplo, ela citou a turma de estudo. Na quinta autofotografia, ela afirmou que o contato com a prática ampliou os seus conhecimentos teóricos e a fez pensar em ações no presente, capazes de estabelecer uma relação com o desenvolvimento enquanto um planejamento para o futuro. Ela se percebeu enquanto construtora do desenvolvimento a partir de suas ações, da sua escolha em continuar os estudos e de não sair do campo como um planejamento escolhido por ela para no futuro está preparada para assumir o lugar do seu pai na vinícola da família. Na sexta autofotografia, a autora compreendeu o desenvolvimento no contexto da economia local como um processo que gerou trabalho e renda para a comunidade envolvida com a viticultura. Na sétima autofotografia, ela disse que o conhecimento aprendido com a família através do trabalho e na escola tornava possível o desenvolvimento.

As fotografias falaram dos saberes apreendidos e construídos no trabalho com os familiares, e da sua busca pelos saberes da escola. De acordo com Charlot (2003), a educação

ocorre com a mobilização pessoal. Para Yves Schwartz (2003) o uso de si, o aprender e o trabalhar são levados pelo desejo, engajados numa história, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva, que nos induz a repensar e a recriar as relações entre educação e trabalho.

Para a autora, a construção dos saberes no movimento da relação familiar, do mundo do trabalho, da vida social, demonstrou um campo de articulação, aonde teoria e prática vão sendo construídas. Ela enfatizou a relação dos saberes práticos do trabalho e da necessidade de aproximação com os teóricos do espaço escolar, por estar relacionado com tudo que toca o outro em seu tempo e lugar. Nesse sentido, para Malglaive (1995), “[...] é necessário mostrar a maneira como o saber, incluindo o saber escolar, se investe na prática, no que nela se torna, como é que se transforma sem se negar, quer dizer, sem deixar de ser saber” (MALGLAIVE, 1995, p. 40).

A participante compreendeu que ocorria o encontro de saberes, que são produzidos na escola e em outros espaços, criando uma rede de interação, onde acontece o envolvimento dos sujeitos, criando, assim, relações entre os saberes da escola e os saberes dos/das trabalhadores/as na construção do desenvolvimento local. De acordo com Kuenzer (2004), a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens, contribuindo para a formação de cidadãos protagonistas de sua própria história, comprometidos com o conhecimento emancipatório e consciente.

Nas fotografias, a participação na construção do desenvolvimento local estava vinculada a essa formação dos cidadãos, para que pudessem participar de forma ativa das iniciativas de transformação do seu município. Nesse contexto, o encontro entre a escola e as realidades vividas no cotidiano é entendido através da articulação com os saberes, onde, coletivamente, as transformações necessárias são pensadas e construídas. A escola é compreendida como espaço no qual os desejos e as necessidades transformam-se em projetos, onde os sujeitos presentes nas comunidades locais possam transformar qualitativamente o lugar em que estão inseridos.

Diante do contexto das fotografias, os saberes teóricos da escola contribuiram na atuação junto à comunidade local para o empoderamento desses sujeitos, enquanto protagonistas do seu próprio destino, conhecedores e construtores dos saberes sobre o lugar em que viviam. Nesse sentido, compreende-se a escola como produtora de saberes para intervenções sociais que são pensadas e elaboradas a partir da troca de saberes e das suas necessidades. Diante disso, Freire (1996) lembra-nos que, para sermos sujeitos construtores de um mundo histórico, a leitura de

mundo precisa ser possibilitada, também, na escola, através da apreensão de saberes que se constitui na vivência, que reconhece e legitima esses saberes.

“Sem nós lá, cultivando, plantando em nossa terra, faz uma falta danada em desenvolvimento e sustentabilidade para o futuro” (Maikon).

Maikon tem 25 anos de idade, reside na zona rural, trabalha com o plantio e tratos culturais da muda até o cultivo, com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais; é estudante do segundo ano do PROEJA, no turno da noite, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. A produção autofotográfica apresentou uma seqüência organizada pelo próprio participante. Ele produziu vinte fotografias, diante do seu universo fotográfico ele escolheu seis.



Esta foto retrata o trabalho, para o cultivo da uva desde o plantio da muda, a poda e os cuidados que temos que ter para obter uma excelente safra.



Esta foto mostra um pouco do incentivo que o poder público fornece para agricultura, no setor vitivinícola, ou seja se o governo não contribuir mais com nossos vinhos será difícil a permanência dos filhos e netos no manejo dos vinhedos. Acredito que seja preocupante pelo menos para mim, por que não para todos que a vida de agricultor, ou seja, campo cidade, esta migração abala com o crescimento do município pois um mês lá, cultivando, plantando em nossa terra, faz uma falta danada em desenvolvimento e sustentabilidade para o futuro

Fotografia 2



Esta foto retrata que com a ajuda do poder público, e governantes podemos fazer muito coisa para facilitar a vida no campo. Ou seja, investimento para continuidade de um trabalho que vem se expandindo geração para geração, creio eu que não será em vão, basta um pouco de consenso político, para não desistência do jovem no campo.

Fotografia 3



Fotografia 4



Esta foto demonstra que não podemos trabalhar só com um tipo de renda no interior, ou seja só a ~~uva~~. Nossa família decidiu partir para destino também que é a criação de frangos de corte. Obtendo assim fonte de renda e alimentação.

Fotografia 5



Esta foto retrata a construção de uma geração que depois de muito suor e lavoura, conseguiu conquistar seus sonhos e realizações.

Fotografia 6

A primeira fotografia apresentou o participante em seu trabalho; para a produção desta imagem, ele explicou o processo de utilização da câmera fotográfica para seu pai, sendo, nesse contexto, uma produção coletiva, em que o pai foi o fotógrafo. Ao enfatizar o trabalho, mencionou as etapas e os cuidados que faziam parte do processo de produção da uva. A fotografia demonstrou que o trabalho desenvolvido exigiu proteção, suscitando e expondo a questão do respeito ao meio ambiente e a relação homem-natureza, ficando clara uma forte expectativa positiva em torno do potencial do trabalho. Não fez, por sua vez, qualquer hipótese ou crítica sobre a degradação física diante da utilização de produtos químicos no cultivo das videiras. Na segunda fotografia, foi retratado o trabalho desenvolvido pela família no processo do cultivo das videiras. Na fotografia, apareceu o participante da pesquisa junto com o seu pai no contexto de trabalho, que foram fotografados por um terceiro participante, que foi o sobrinho.

O posicionamento do participante foi de reflexão em relação às políticas públicas direcionadas para a agricultura familiar, enfatizando a necessidade de estratégias de permanência do jovem no campo, com condições dignas de sobrevivência. Enfatizou e reconheceu, também, a

importância do seu trabalho, para o desenvolvimento da cidade, pontuando os visíveis efeitos negativos do processo de migração do campo para a cidade, situando o contexto do crescimento econômico. Nesse sentido, a autofotografia apontou para a necessidade do reconhecimento e a oportunidade de dar vez e voz aos jovens e adultos. A terceira autofotografia enfatizou que a contribuição do governo para a produção da agricultura familiar é essencial para a permanência e a continuidade do trabalho iniciado pelos avôs e pais, deixando explícita a responsabilidade do Estado para com o jovem do campo. Na quarta fotografia, o participante da pesquisa, novamente, fez parte do contexto fotografado, contextualizando a relação de permanência do agricultor no campo com a policultura característica da agricultura familiar e o processo de colonização da região. Na quinta fotografia, em sequência, a foto demonstrou a diversificação necessária à sobrevivência da família no campo. Na sexta autofotografia, enfatizou a conquista da terra como fruto de uma luta coletiva da sua família.

Diante das autofotografias, o papel do Estado (poder público) foi reivindicado na reflexão, no tocante à sua responsabilidade na criação de condições e de garantia dos direitos das novas gerações, na formação da renda e na ocupação dos membros da família, afirmando que a sua atividade agrícola é uma base decisiva para o crescimento do município e da sua condição social. Ao reconhecer que os jovens e adultos do campo são fundamentalmente pluriativos, enfatizou que a migração ocorre como busca de oportunidades para melhorar suas condições de vida que podem estar na viticultura ou fora dela, na cidade. Nas abordagens, percebeu-se a disposição de permanecer no campo e na atividade agrícola:

“A preocupação é pouca em relação a quem fica no interior, é muito pouco, porque todo mundo se preocupa com qualidade, com medalha de ouro, mas será que amanhã vão ter quem vai cultivar, que vai plantar? “Tá” todo mundo indo embora. Eu já trabalhei fora, até pouco tempo, fazendo bico, mas voltei, porque a gente acaba criando amor pela terra, pelas tuas coisas e acaba deixando de lado esta parte, diria, “materialista” de ir em busca de outras coisas, de outros desafios. Tu tens que ter amor, ah, tem que gostar, se não, tu não ficas. Os meus vizinhos saíram, se afastaram, deixaram o cultivo, o manejo para trabalhar na parte técnica nas vinícolas. Não que isto seja mau, mas que vai fazer falta, isto vai fazer, já é visível. A mídia, imprensa não fala disto” (fala do participante).

No seu discurso, a garantia de condições de permanência dos filhos e netos no campo evitará os problemas decorrentes da migração campo-cidade, mas não se trata apenas de constatar sua importância, mas sim, de reafirmar sua condição de protagonista do desenvolvimento e de

sua relação com o futuro e com a sustentabilidade do seu município, enfatizando que se trata de uma construção coletiva.

Nesse cenário, situam-se as preocupações colocadas pelo participante da pesquisa que se reconheceu como um jovem protagonista do desenvolvimento do seu município, que precisou dividir seu tempo de trabalho nas atividades no campo com a família, no parreiral, e na produção de frango, e trabalhar na cidade em uma oficina de eletricidade. No período da pesquisa, ele trocou de emprego, indo trabalhar em outra oficina. Em sua produção autofotográfica, foi enfatizado que os jovens trabalhadores do campo precisam reivindicar e participar da construção de políticas públicas que valorizassem e reconhecessem a sua importância, proporcionando a obtenção de renda, sem direcionar o trabalhador, para um grande centro, em busca de oportunidades. O participante, também, apresentou em suas reflexões, que a policultura é necessária para a sobrevivência das pessoas ocupadas em atividades agrícolas:

“Houve uma grande mudança, desde que eu era piá, “pra” cá mudou, acho que uns 70% por causa do crédito. Estão dando mais valor ao agricultor. A família em conjunto na luta, tudo é uma maneira de crescer. A gente era só da produção da uva, hoje, estamos também com aviário” (fala do participante).

De acordo com Craidy e Gonçalves (2005), a realidade vem mostrando que os jovens brasileiros têm tido sua palavra cassada, e reagem, muitas vezes, com violência. Abrir espaço para os jovens (e adultos), para que eles possam dizer a sua palavra e participarem das políticas a serem construídas em função deles, com eles e para eles é um dos grandes desafios para a sociedade brasileira atual (CRAIDY & GONÇALVES, 2005, p. 146).

“Incentivo o trabalho na agricultura, porque sei que não é fácil e aprendo com eles, com a sua experiência de vida” (Marcos).

Marcos tem 26 anos de idade, reside na zona urbana, trabalha em uma vinícola 45 horas por semana na atividade de fabricação de mudas de videiras. Cursa o primeiro ano do Tecnólogo em Viticultura e Enologia, nos períodos da tarde e noite, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. A produção autofotográfica do participante foi formada por dezenove fotografias. Dessa construção, ele escolheu cinco, em resposta à questão de pesquisa. O autor apresentou suas autofotografias em

uma sequência organizada e enumerada pelo próprio participante, demonstrando e explicando cada uma das etapas do seu trabalho.



Fotografia 1



Fotografia 2

③



Após feita a enxertia, os mudos são levados para uma câmara de forçagem onde estes mudos ficam em todo de 30 dias com uma temperatura média de 30 graus, para que os mesmos enraizem.

Fotografia 3

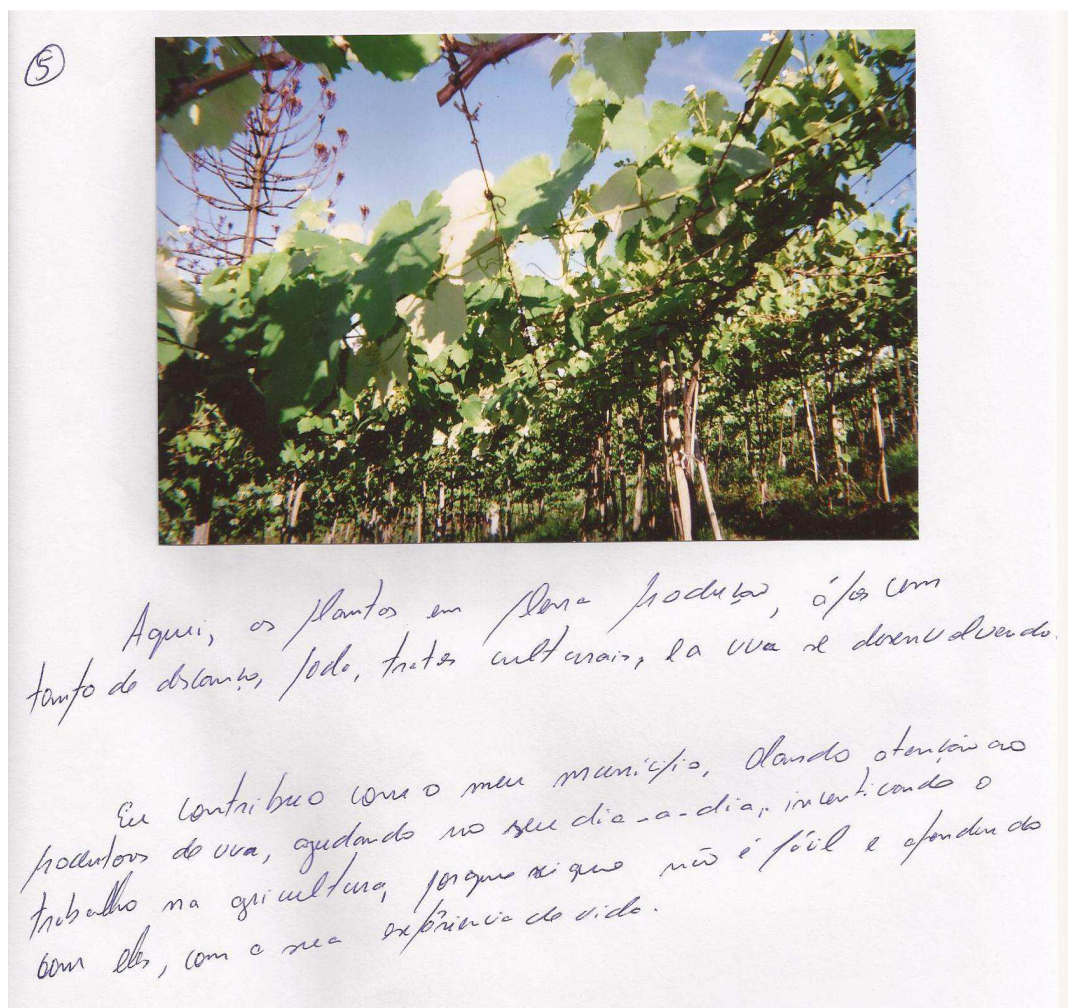
(4)



Depois das mudas serem enraizadas "figura 3", os mudos são levados para canteiros ao seu abeto, onde permanecem por um ano.

No foto acima, já mostra como planta adulta, aonde um amolecido está podando as videiras, após o seu ciclo de descanso.

Fotografia 4



Fotografia 5

Na primeira autofotografia, um colega de trabalho fez parte da demonstração. O autor da fotografia descreveu o processo de seleção das mudas de videiras para serem comercializadas. Na segunda fotografia, outro colega de trabalho mostrou a etapa de enxertia das mudas de videiras. Na terceira autofotografia, o autor apresentou o processo de criação de raízes em que as mudas passam trinta dias em temperatura alta. Na quarta fotografia, um colega demonstrou a poda da videira. A etapa da poda é realizada, antes do início da brotação, para que as videiras deem seus frutos desde os primeiros anos de plantio. A quinta autofotografia mostrou as videiras em sua etapa de produção da uva. O participante reconheceu-se como protagonista do desenvolvimento do seu município, a partir do seu trabalho de orientação, junto aos pequenos produtores das cooperativas locais. As orientações vão, desde a etapa de desenvolvimento das mudas, até o

processo de produção das uvas. Ele caracterizou seu trabalho como um espaço de atenção que busca ajudar e incentivar o agricultor diante de uma atividade que ele afirmou: “não é fácil”. O participante, também, enfatizou que aprendeu com a experiência de vida dos agricultores.

Nessa perspectiva, a experiência é entendida como um processo que se encontra articulado entre a possibilidade e a necessidade do cidadão, como mecanismo de reflexão das complexidades presentes na vida cotidiana; os saberes que são produzidos pelo trabalhador, em seus diferentes tempos e espaços de socialização. O trabalhador constrói seus saberes de acordo com a história vivida. Os saberes e a experiência são parte constituinte da produção histórica da humanidade entendida como prática social. "A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres [...] são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo" (THOMPSON, 1981, p. 16).

Ao enfatizar as etapas da sua atividade de trabalho, o entendimento acerca da relação com o trabalho é central e perpassado por uma perspectiva sócio-histórica, em que o trabalhador percebe-se como sujeito que se constrói permanentemente na relação com os outros, consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, compreendendo a relação estabelecida, enquanto processo de formação e de conhecimento socialmente construído, que poderá contribuir na formação do sujeito que transforma sua comunidade e é transformado por ela.

Podemos dizer, sob esse prisma, que o homem diferencia-se dos animais, ao revelar seu caráter social e histórico, a partir das relações estabelecidas, onde a história e o conhecimento são produzidos coletivamente. O homem, ao produzir a sua própria existência, através do trabalho, constrói formas de sociabilidade e de intervenção no mundo, compreendendo o trabalho, enquanto processo de formação e de conhecimento socialmente construído, que poderá contribuir na formação do sujeito que transforma a natureza, a sua comunidade e é transformado por ela.

As fotografias afirmaram que o processo de trabalho é especificamente humano, em que os meios de produção marcam, culturalmente, o processo de trabalho. Para Marx (2010): “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre o objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, de acordo com o fim que tem em mira” (MARX, 2010, p. 213). O autor compreende o indivíduo enquanto ser social, sendo os conceitos de natureza e essência humana concebida a partir de uma perspectiva histórica. A essência humana, não é

inerente ao indivíduo isolado, trata-se de um conceito social e histórico. Para Marx (2010), o trabalho é a objetivação da essência humana.

O participante enfatizou em suas falas que as formas de associação organizada pela vinícola, na qual trabalhava, constituíram-se numa atividade para organizar, manter e incentivar o trabalho agrícola nas colônias, em prol do desenvolvimento do seu município, onde ele põe em prática os princípios de interesse coletivo, da solidariedade e da participação. Para Schwartz (2003), o trabalho é visto de forma positiva, como espaço de criação, a partir do diálogo com o meio, com sua história de vida e de trabalho. Nesse sentido, o trabalho envolve sempre o que ele chama uma “dramática do uso de si”, ou seja, existe aí um envolvimento integral do trabalhador, seus valores, normas, afetividade, sendo sempre um espaço de invenção, recriação, conflitos e tensões.

Diante do seu trabalho desenvolvido junto aos agricultores locais, ele se percebeu como protagonista do desenvolvimento do seu município. Esse contexto trouxe uma importante dimensão desse processo, no qual as estratégias estavam sendo construídas em articulação com o desenvolvimento local, ocasionando a valorização e a troca de saberes necessários na relação entre os cidadãos.

“Produzir uvas e vinhos com qualidade, sustentabilidade, respeito ao ambiente, respeito às pessoas que trabalham na atividade da vitivinicultura torna-me uma pessoa responsável como agente transformador do meio social” (Roberta).

Roberta tem 34 anos de idade; é estudante do segundo ano do Tecnólogo em Viticultura e Enologia, nos períodos da tarde e noite, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves; reside na zona urbana. Trabalha na vinícola da família, durante quadro dias por semana, no planejamento das atividades a serem executadas no vinhedo, no controle dos equipamentos (insumos e maquinário agrícola), controle de estoque, cursos de degustação e atividades extras exigidas pela empresa. Na sua construção autofotográfica, a autora produziu vinte fotografias. Ela escolheu cinco, apresentando as mesmas intituladas em uma sequência organizada pela própria participante.



Sim. Produzir uvas e suínos com qualidade, sustentabilidade, respeito ao ambiente, respeito às pessoas que trabalham na atividade da suinocultura também é uma pessoa responsável como agente transformador do meio social.

A produção de uvas que é a minha responsabilidade como Eng. agrônoma, tem o ambiente utilizado para produção um meio sustentável tanto para produção em si como para produção de suínos, para a sobrevivência da empresa, da família, dos colaboradores da empresa que também produzem uvas em outras áreas e que trabalham na suinocultura. Além das uvas serem produzidas de maneira correta, com tecnologia de ponta utilizando ferramentas para melhorar a produção acredito estar construindo um ambiente mais favorável para produção e para as atividades das pessoas que dependem da matéria prima, a uva. Sem esquecer dos aspectos de qualidade requeridos pelos consumidores, sustentabilidade, das pessoas e do ambiente dos quais dependem da atividade onde estão inserida, A SUINOCULTURA E OS SUÍNOS.

Sérgio Renato

Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3

Fotografia 4⁴

⁴ A participante colou suas autofotografias em papel pardo. Diante da grande dimensão, e por estar em forma de cartaz, foi necessário o recorte em partes, para que fossem escaneadas.



Fotografia 5

Na primeira autofotografia, a participante afirmou e se reconheceu como construtora do desenvolvimento do seu município, respondendo “sim” à questão de pesquisa. Ela se percebeu como protagonista do desenvolvimento da sua região, pelo seu trabalho na produção de uvas, para a sobrevivência da empresa construída pela sua família. A autora falou da responsabilidade de produzir uvas e vinhos respeitando o meio ambiente e as pessoas que trabalham; referiu-se a aspectos, tais como, qualidade e tecnologia, como necessárias para a produção. Na segunda

fotografia, a autora falou do contexto do seu trabalho desenvolvido na vinícola de sua família. A participante apareceu na terceira fotografia, que foi produzida por um dos seus colegas. Sobre essa fotografia, ela falou da importância da escola de gastronomia no contexto de valorização da viticultura.

Na quarta autofotografia, contextualizou o ambiente de trabalho e a importância dos instrumentos de trabalho, enfatizando a relação de cuidado e de organização que deve ser estabelecida para melhorar o ambiente de trabalho e seu posicionamento, dentro da empresa, diante deste contexto. Na quinta autofotografia, a autora falou do seu município e da produção de trabalho e renda, que era realizada pelos moradores locais e suas produções a partir do trabalho na e com a viticultura. Apresentou a produção da uva e do vinho, enquanto geradores de renda e de emprego na sua região, salientando a posição do Estado do Rio Grande do Sul e de sua região, no país, em relação à vitivinicultura.

A autora reconheceu-se como protagonista do desenvolvimento através do seu trabalho enquanto produtora da sua própria existência. Diante das fotografias, ficou evidente que a produção material de seus meios de subsistência era a condição prévia para sua existência e de outros trabalhadores do seu município. Para Marx (2010), todo trabalho do homem está adequado a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto, útil produz valores de uso: “o trabalho, como criador de valor-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem; quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2010, p. 64-65).

No que tange às autofotografias, o papel de construtora do desenvolvimento foi reafirmado na reflexão, no tocante à sua responsabilidade, na criação de condições e de garantir trabalho e renda e na ocupação dos membros da família. A autora confirmou que a sua atividade agrícola é uma base decisiva para o crescimento do município e da sua condição social, ao reconhecer que seu trabalho na viticultura era fundamental para a melhoria das condições de vida na região da Serra Gaúcha e no seu Estado.

Nas suas falas, a participante destacou que a organização e as decisões adequadas, diante da sua atividade na empresa, são necessárias e contribuíram com a construção do desenvolvimento. A autora demonstrou acreditar que a transformação do seu município aconteceu através das ações dos cidadãos responsáveis pelo seu próprio bem-estar, e das pessoas

que os cercam, a quem caberão as estratégias de desenvolvimento para o lugar onde eles vivem. Para isso acontecer, segundo ela, é preciso ações efetivas e uma mobilização, em que a participante possa sentir-se comprometida com a comunidade a sua volta. É importante ressaltar que, nesse contexto, a participante reconheceu-se como sujeito do seu próprio destino, dentro de um processo de empoderamento, em que ela se compreendeu como agente de transformação social. Para Marx (2010), o trabalho de cada indivíduo ou grupo de indivíduos é trabalho social, no sentido de que ele contribui para as necessidades da sociedade.

“Foram muitos anos de luta junto ao poder público municipal para ter essa conquista realizada” (Leandro).

Leandro tem 36 anos de idade, reside na zona rural, trabalha em uma vinícola com uma carga horária de 40 a 60 horas semanal, conforme a época do ano, e realiza tarefas em atividades desde o plantio até a colheita da uva. Cursa o primeiro ano do Tecnólogo em Viticultura e Enologia, nos períodos da tarde e noite, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. Durante a produção autofotográfica, o participante produziu vinte fotografias. Diante do seu universo fotográfico, ele escolheu seis, apresentando uma sequência organizada por ele.



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO DE BENTO GONÇALVES. PARTICIPEI DAS REUNIÕES REALIZADAS NO MEU DISTRITO, O VALE DOS VINEDOS, ONDE FORAM DEBATIDAS E ANALIZADAS AS PROPOSTAS PARA OS PRÓXIMOS 20 ANOS,

Fotografia1



NESSA FOTOGRAFIA MOSTRO O TRABALHO DE MUITO TEMPO JUNTO A COMISSÃO PRO-ASFALTO DA MINHA COMUNIDADE. FORAM MUITOS ANOS DE LUTA JUNTO AO PODER PÚBLICO MUNICIPAL PARA TER ESSA CONQUISTA REALIZADA.

Fotografia2



UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE MANEJO DE SOLO PARA PREVENÇÃO DE EROSAO. COM A UTILIZAÇÃO DE COBERTURA VERDE PRESERVAMOS O MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DA REDUÇÃO DO ^{USO DE} HERBICIDAS. ESSE VINHEDO TAMBEM ATENDE AS NORMAS PARA A DENOMINAÇÃO DE ORIGEM DO VALE DOS VINHEDOS. É A MINHA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE ESPUMANTES QUE GERAN O DESENVOLVIMENTO DA MINHA COMUNIDADE.

Fotografia3



IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO VINHEDO, O QUAL FOI CONVERTIDO DO SISTEMA LATADA PARA ESPALDEIRA. NESSE VINHEDO UTILIZO TODOS OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DE MEUS PAIS E DA ESCOLA, DESDE A PREPARAÇÃO DO SOLO, PLANTIO DE MUDAS E FORMAÇÃO DAS UIDEIRAS. SERÁ UM VINHEDO DE CHARDONAS DENTRO DAS NORMAS PARA A DENOMINAÇÃO DE ORIGEM DO VALE DOS VINHEDOS.

Fotografia4



PRODUÇÃO DE MATÉRIA-PRIMA PARA INDÚSTRIA DE SUCO DE UVA.
 ATRAVÉS DESSA PRODUÇÃO OBTENHO MEUS RENDIMENTOS E A INDÚSTRIA
 COM SUA PRODUÇÃO GERA IMPOSTOS E EMPREGOS PARA MINHA REGIÃO

Fotografia5



AQUI SÃO AQUISICIONADAS MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS PRODUZIDOS NA
 REGIÃO DE CAXIAS DO SUL, PRÓXIMA A BENTO GONÇALVES. ISSO AJUDA
 NO DESENVOLVIMENTO DA SERRA GAUCHA.

Fotografia 6

Na primeira autofotografia, o trabalhador-estudante enfatizou a sua participação na elaboração do plano de desenvolvimento estratégico de sua região, reconhecendo seu protagonismo e a importância da comunidade local na discussão e na organização do planejamento do desenvolvimento do município. Na segunda fotografia, foi retratada a conquista da pavimentação da estrada por onde as famílias transportavam seus produtos a serem comercializados juntos aos produtores da região. Nesse momento, o participante falou dos muitos anos de luta organizada de sua participação e da participação da comunidade e de sua classe trabalhadora, protagonizando o processo de reivindicação de suas prioridades junto ao governo municipal, provocando mudanças importantes, frutos da luta coletiva, onde o cidadão passa a ser sujeito, e não mais objeto da política.

É no movimento das lutas sociais que acontece concretamente a identificação e a posição dos sujeitos na construção de sua consciência social. As transformações nas estruturas de classes das sociedades contemporâneas é resultado das modificações do processo de acumulação capitalista já analisada por muitos teóricos.

Na terceira autofotografia, o participante reconheceu o seu trabalho, enquanto processo de utilização dos seus conhecimentos, reafirmando a sua contribuição para o desenvolvimento da sua comunidade. Enfatizou a valorização do seu trabalho e dos recursos naturais, demonstrando a preocupação e o cuidado com a exploração não predatória do meio ambiente.

Na quarta fotografia, apresentou seu trabalho, que foi por ele compreendido como resultado dos saberes que foram apreendidos no contexto familiar de trabalho com os seus pais e dos saberes escolares. Ele expôs a relação entre os saberes como processo fundamental na constituição e na realização do seu trabalho. Na quinta autofotografia, ele reconheceu o valor do seu trabalho para o desenvolvimento da sua região, estabelecendo uma relação entre a produção da matéria-prima realizada por ele, que seria utilizada pela indústria, dando origem a impostos e gerando empregos, afirmando sua posição de protagonista no desenvolvimento do seu município, o que exigiu muita dedicação.

O resultado do processo de trabalho é visto pelo valor de uso, o que constitui resultado do trabalho objetivado. Nesse sentido, Marx (2010) assinala que o produto é condição do processo de trabalho, como resultado da força de trabalho. Nesse processo de trabalho, não só a natureza é alterada como o próprio homem na atividade de trabalho, também, se altera continuamente.

Na sexta fotografia, o participante falou da relação comercial entre os municípios da Serra Gaúcha, vistos como valorização da produção local no processo do desenvolvimento da sua região. Desse modo, as mercadorias são produtos do trabalho humano, o que gera valor é o trabalho. Para Marx (2010), o trabalho é visto como fundamento que forma valor:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se todas a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato [...] dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias (MARX, 2010, p. 60).

A elaboração do plano de desenvolvimento do município é vista pelo participante na sua dimensão de participação política, como protagonista do desenvolvimento do seu município. Nesse contexto de reflexão, a democracia deveria ser participativa, onde todos os cidadãos pudessem participar diretamente nas decisões políticas do seu município, indo além da escolha representativa dos políticos.

A participação aqui elencada tem relação com a cultura local, entendida como inserção consciente e crítica no projeto local. Espaço de exercício da cidadania onde o participante se reconhece como construtor deste movimento que está relacionado com os seus interesses e com os interesses de sua classe. Nesse sentido, a participação é um direito político e social. De acordo com Oliveira (2001, p. 12), é através da participação política que “os cidadãos lutam pelo bem-estar e pela qualidade de vida, e não o inverso. É uma busca que se caracteriza por ações coletivas ou individuais.

As autofotografias e as suas falas afirmaram que é através do trabalho e dos seus saberes que o sujeito constrói suas formas de atuação sobre o mundo. Dessa forma, os saberes foram construídos no movimento da vida e no cotidiano do trabalho, através das relações familiares e dos saberes escolares, sendo o trabalho um campo constituído pela articulação da teoria e da prática. Diante do exposto, buscamos Freire (1979), quando ele afirma que:

[...] a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é

sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

O trabalho foi o tema central nas autofotografias, percebido enquanto processo de formação e de transformação. O participante reconheceu-se como ser histórico-social, através do seu trabalho e de sua ação na sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento do seu município. Foi através do trabalho e da sua ação consciente, presentes em suas falas que o trabalhador-estudante percebeu-se como protagonista do desenvolvimento local, ação essa que se construiu, a partir da luta cotidiana pela sobrevivência, por meio do trabalho.

O envelhecimento da população, também, foi uma das questões mencionadas pelo participante. As relações de trabalho interferem na composição familiar das pessoas que vivem no campo e as condições de trabalho e renda fazem com que o jovem não fique no campo. O principal motivo que os leva a sair do campo está relacionado com as questões econômicas:

“Só depender, produzir e vender a uva não é fácil, não tens garantia que vais vender a produção. No Vale dos Vinhedos, se continuar do jeito que está, tu passas na comunidade; o cara que trabalha nas parreiras tem de cinquenta anos pra cima, sessenta, setenta, não tem um filho lá, o pessoal está largando. Vai ser vale dos vinhedos sem vinhedos, porque eles não dão valor, ninguém quer ficar, ali é complicado” (fala do participante).

“Tudo aqui dentro do engenho convive com a pura ciência” (Renato).

Renato tem 18 anos de idade, reside na zona rural, trabalha no engenho da família 15 horas semanais na atividade de embalagem da rapadura, engarrafamento da aguardente, manejo do bagaço. Cursa o segundo ano do Ensino Médio no turno da tarde. Para a realização das autofotografias, o participante precisou refazer o processo, como uma câmera digital, pois as fotografias, ao serem reveladas, ficaram escuras. Foram produzidas quarenta e três fotografias. Diante do seu universo autofotográfico, foram selecionadas quinze autofotografias, para responder à questão da pesquisa. O autor apresentou suas autofotografias em uma sequência dupla, organizadas por ele.



Está na eu no meu trabalho e de que não fasso sempre
Porque estudo. Como vamos estes vendendo o produto este planta eu estou
Anunciando para o comprador.

Fotografia 1



Está se meu trabalho como você para ver não é muito difícil no tempo
que dá o ponto que o produtor está lá para embalar. **Eu** aprendi com o.
meu irmão.

Fotografia 2



Verando o rapadura até a depósito lá eu tenho que arumar e
contar quantos e carga tem embalada e carga e comporta por 4 Pacote
custo 40 R\$ e aqui tem 36 carga e 3 Pacote.

Fotografia 3



Fotografia 4



*Cientis neste caro e todo o material do garapo para que seja rapadura.
Tudo aqui dentro da ~~Engenho~~ Engenho converte com o puro cachaça.*

Fotografia 5



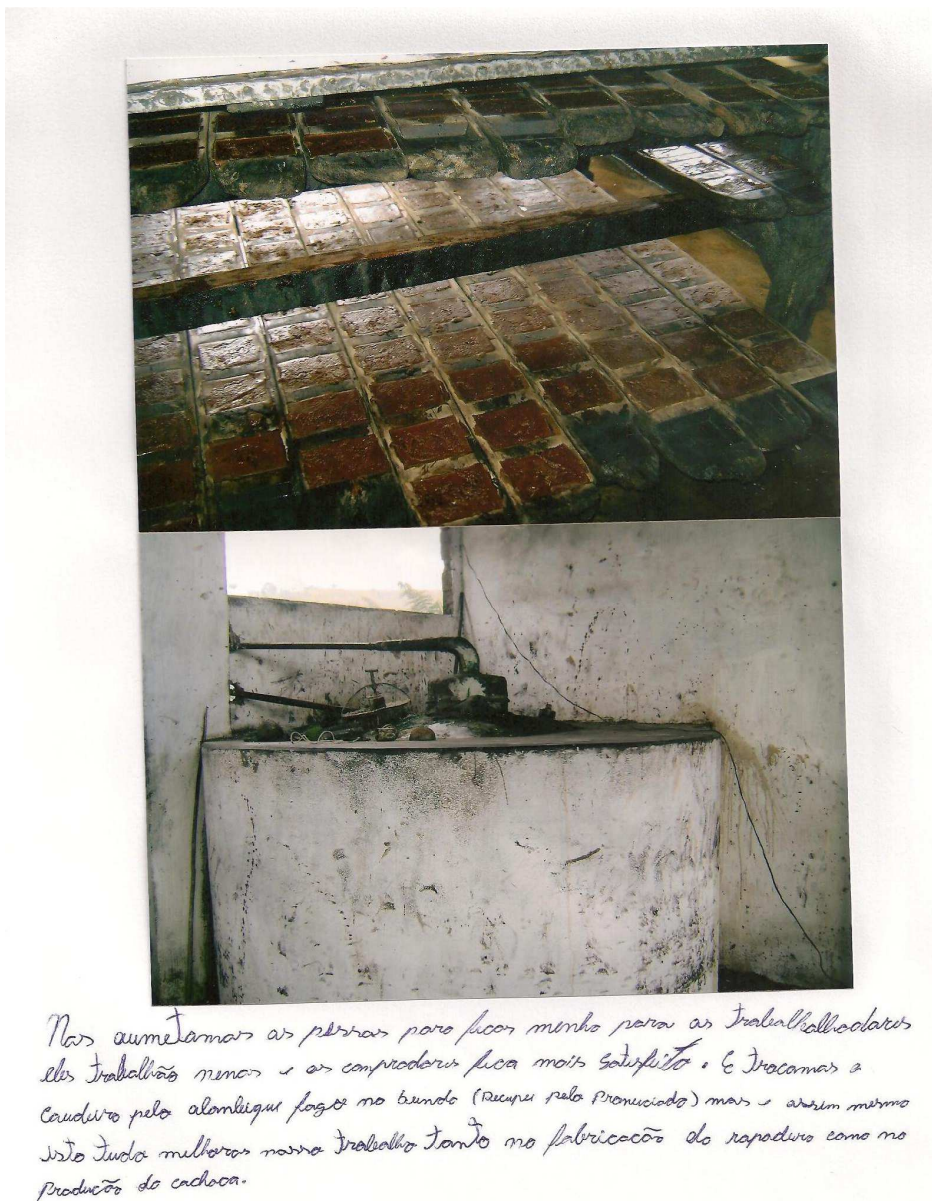
Élos maem o como o caudo vai até as taxas dai uso caro de amarelo
 trata de deve o caudo limpo e passa por o outro de azul que o o mórto
 de rapadura ele e quem elei todo e ponto do mel de pass que erte com
 elle retire e calaca mas respicadum que e com o outras erte dai elle
 mórto até foor duro e calaca mas pítivas e o ro expiro poro esfriar e
 baté poro emales.

Fotografia 6



O nosso trabalho não desmerece as máquinas modernas mas também a parte tradicional
 este Produto é muito Vendido não só na nossa região, Também vem muitos Turistas
 -Te Para visitar nossa cidade que é patrimonio historico como um visita nossa gente :

Fotografia 7



Nas aumentarmos as pedras para ficar menos para os trabalhos colares
 e os trabalhos menores e os compradores fica mais satisfeito. E trocamos a
 cauduro pelo alambique fogos no fundo (recurs pelo pronunciado) mas a assim mesmo
 isto tudo melhora nosso trabalho tanto na fabricação do rapoduro como na
 produção do caduca.

Fotografia 8



Ali é o fogo para engratar o gervo para fazer a repadura este é um
dos trabalhos mais pesados dentro do engenho.

Fotografia 9



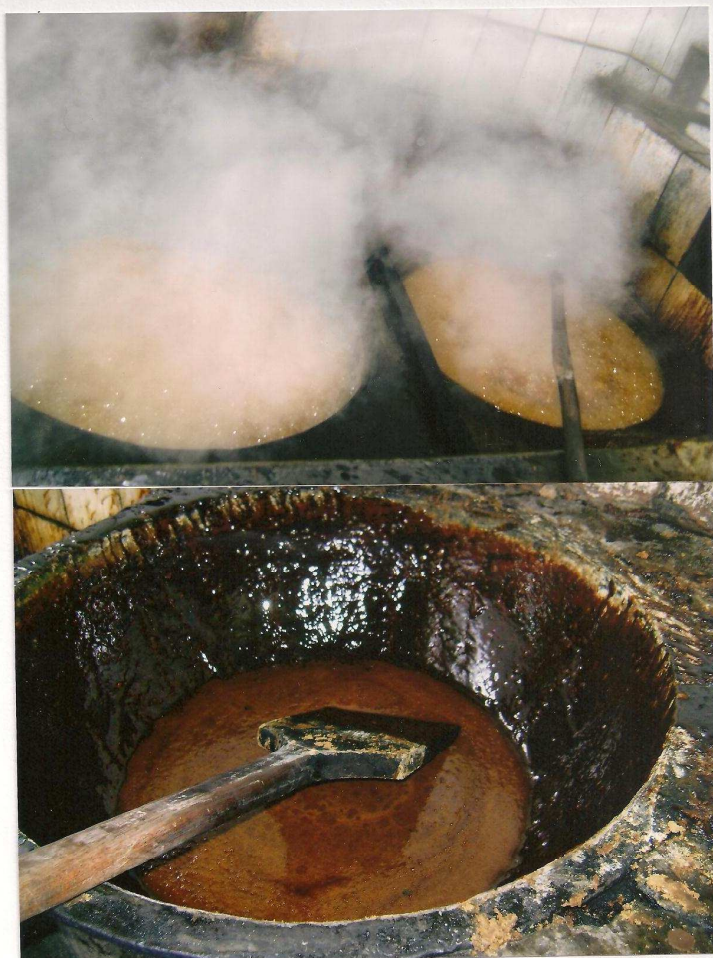
Vamos levar o bagaço até a farranilha onde se queimado para produção do rapadura.

Fotografia 10



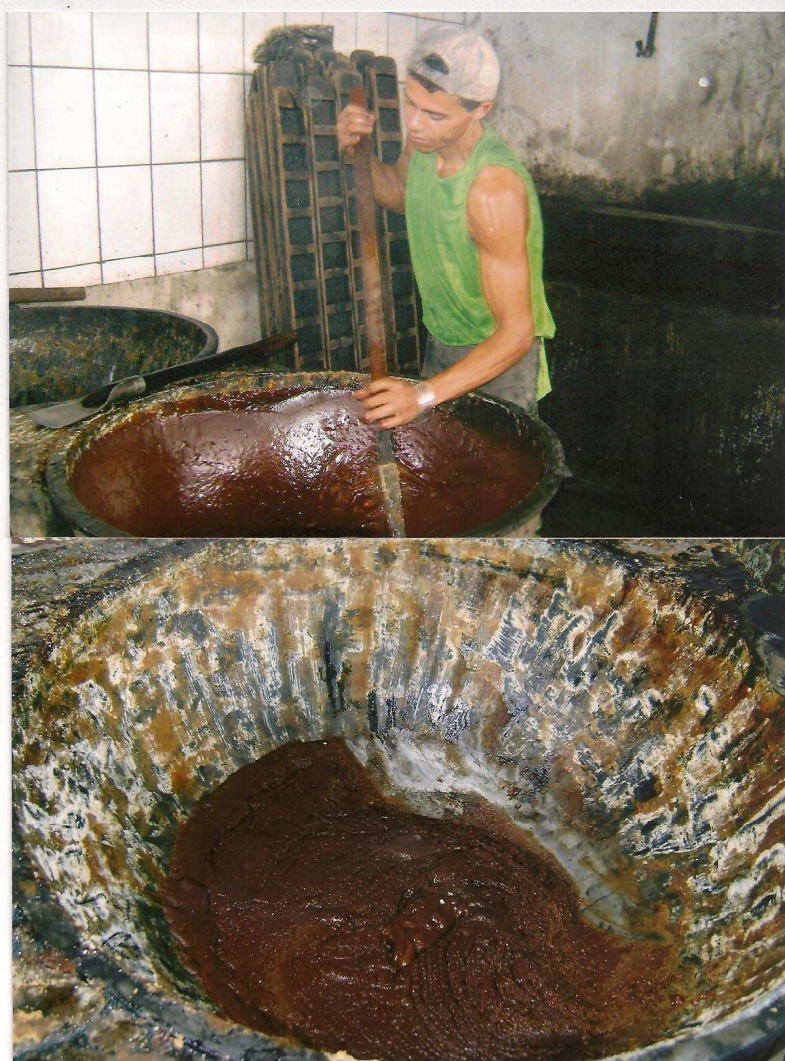
Isto é o remento do carapateiro misturado com o cal para
 misturar no caldo de ~~carapateiro~~ como quase limpo o que ele está fazendo não
 pode colocar muito nem pouco no quem sabe o tanto e ele ~~o~~ a mistura
 de rapadura.

Fotografia 11



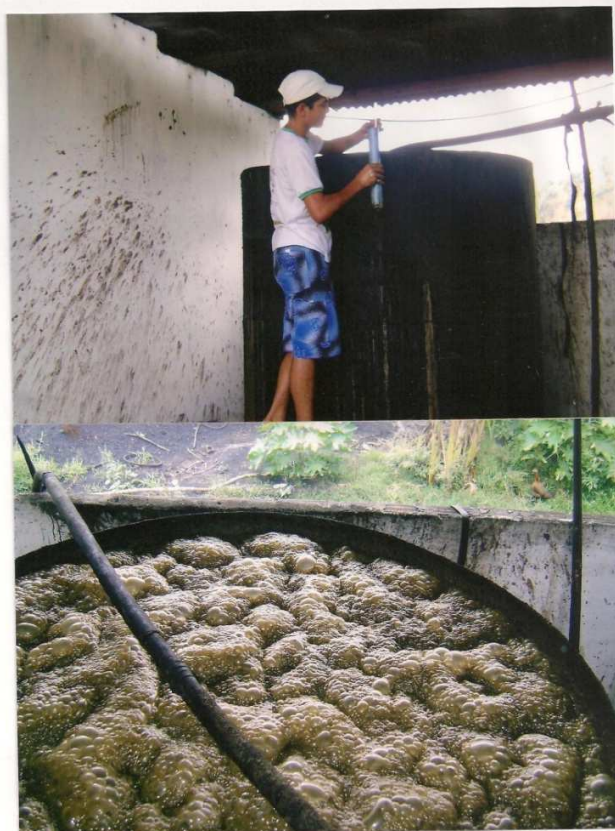
Este arte quase no ponto de se para as pedras e gombo o ~~destino~~
destino no Brasil a fare.

Fotografia 12



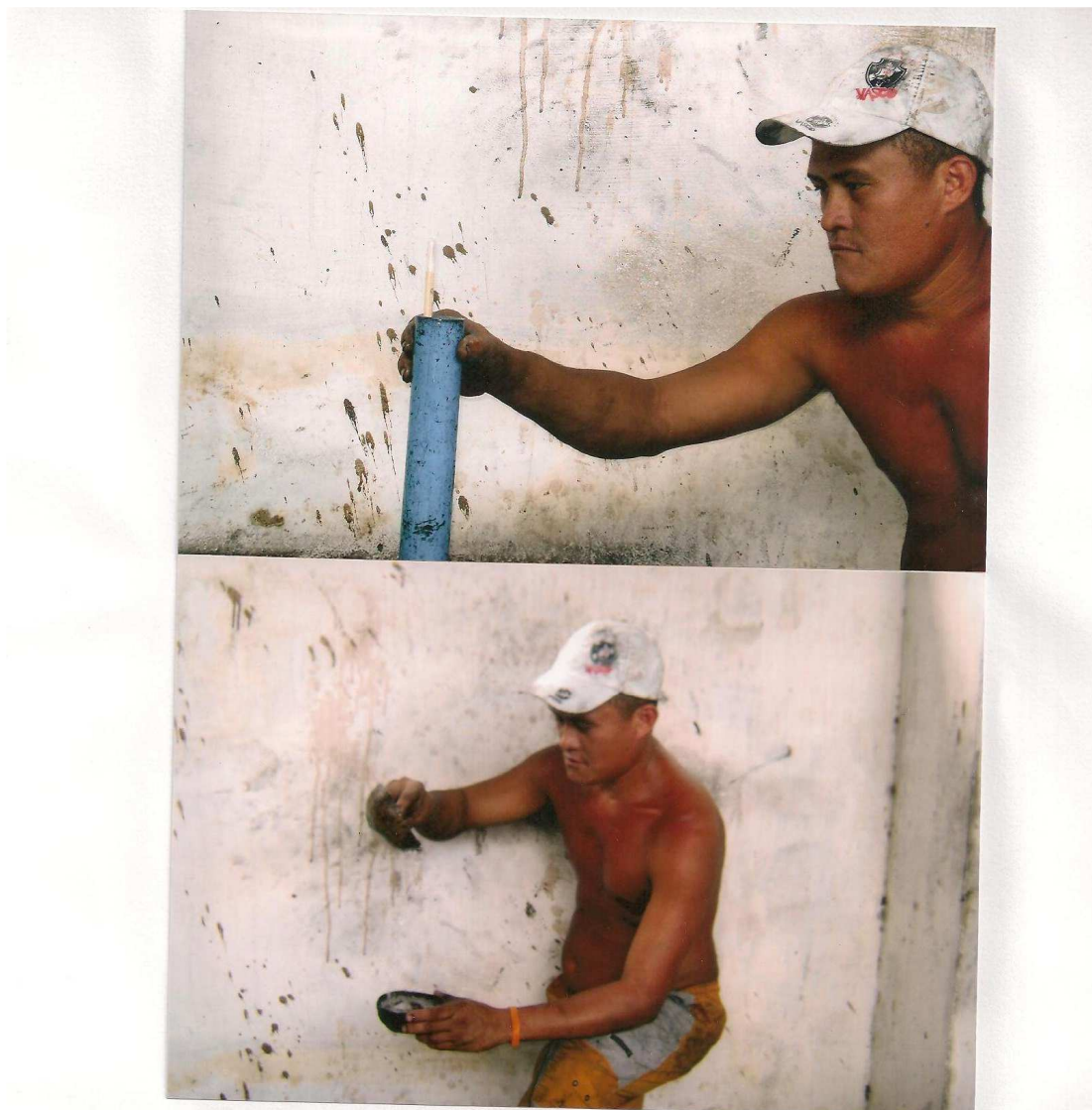
Estas machuda para Urar e para produzir mais para colocar
mais pedras que estas atrás delas.

Fotografia 13



Aqui é eu medindo o grau de acidez para ver se ele está trabalhando quando ele não está trabalhando o grau está a zero e isto acontece para os pontos o alambique será produzido e caçarne.

Fotografia 14



*Aqui é o cachaco de caluso e o coraçõ de cano el mede o gral de
cachaca e se baseia em quantos Litro vai dar e também Jo albamato
o reuzario de cachaca Para ver se esta bora dai el experimeto um Pauco
e vanto o reuzio.*

Fotografia 15

A primeira fotografia foi produzida por seu colega, mostrando uma das etapas do seu trabalho e afirmando que gostava do trabalho e que dedicava um tempo para ir à escola. O autor apareceu na segunda fotografia, mostrando o trabalho que ele realizava e que aprendeu com o irmão, e afirmou que era um trabalho fácil, que para realizá-lo precisa saber o ponto da rapadura.

Em sua terceira produção, ele apareceu, novamente, transportando as rapaduras prontas, para o comércio, e explicando a quantidade de cada embalagem e o valor comercial da produção para o engenho.

Na quarta sequência de fotografias, ele afirmou que realizava diferentes atividades no engenho, e explicou mais uma etapa do seu trabalho, que era a produção da cachaça. Na quinta sequência, o autor mostrou o processo de produção da rapadura denominado, por ele, de pura demonstração de ciência. Em seguida, na sexta fotografia, ele explicou as etapas da fabricação da rapadura, que iniciava com a cana-de-açúcar passando pela moenda, sendo transformada em caldo, sendo que, depois, passava pelo processo de limpeza pelo mestre, que é o profissional responsável pela química de transformação do mel em rapadura. Em seguida, mostrou o retiro da rapadura, ainda mole do fogo, colocando-a na forma, etapas que demonstraram a experiência e os saberes que foram passados de pai para filho no cotidiano do trabalho.

Na sétima autofotografia, afirmou a importância econômica dos produtos produzidos no engenho, para o desenvolvimento do seu município e da região. Salientou, também, a contribuição do engenho, como ponto de visitação turística, para a cidade, que é patrimônio histórico nacional. Na oitava fotografia, ele falou das mudanças ocorridas, como o aumento do tamanho das formas, onde eram colocadas as rapaduras, e que um alambique substituiu a antiga caldeira. Para o participante, as transformações melhoraram o trabalho de fabricação da cachaça e da rapadura, destacando que os comerciantes ficaram mais satisfeitos e os trabalhadores diminuíram o ritmo de trabalho.

A nona autofotografia mostrou o fogo que precisava ser constante e intenso, responsável pelo cozimento da rapadura, que era uma etapa de trabalho que ele considerava muito cansativa. Em seguida, enfatizou e mostrou o mestre na etapa de cozimento para a produção da rapadura. O participante apareceu na décima fotografia, em mais uma etapa do trabalho no engenho: o carregamento do bagaço para a fornalha, onde precisava ser mantido um fogo constante para o cozimento da rapadura. Na décima primeira fotografia, ele falou da mistura colocada no processo de produção da rapadura, conhecimento que ele esclareceu que só o mestre da rapadura possuía.

Na décima segunda fotografia, ele mostrou a rapadura em sua etapa de finalização. Em seguida, na décima terceira fotografia, o processo final: a rapadura foi colocada em formas quadrada feitas de madeira. Na décima quarta fotografia, ele apareceu realizando mais uma atividade do seu trabalho no engenho, que era verificar o processo químico de transformação, ou

seja, de fermentação, do qual o caldo retirado da cana de açúcar transforma-se em cachaça. Na décima quinta autofotografia, ele mostrou a degustação, onde o trabalhador responsável por este processo identifica se a cachaça já está quimicamente pronta para ser comercializada, e também, são identificados quantos litros foram produzidos.

A partir da sua produção fotográfica, o autor apresentou o seu trabalho no engenho, que é entendido como elemento central da formação humana. Foi através do seu trabalho que o participante percebeu-se como protagonista na construção do desenvolvimento do seu município. De acordo como Marx (2010), o trabalho constitui-se enquanto *práxis*, onde seu processo de realização deu origem à transformação do próprio trabalhador.

Podemos dizer que, ao trabalhar, o sujeito transforma-se pelo trabalho. Nas falas do participante, foram apresentadas as etapas do trabalho entendido como produção da existência humana. Para Kosik (1995), o trabalho enquanto *práxis* é visto como um processo que perpassa o sujeito como um todo:

[...] a *práxis* compreende além do momento laborativo também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da *práxis* (KOSIK, 1995, p. 224).

Nas fotografias, o trabalho foi apresentado pelo trabalhador-estudante como produção da sua existência e responsável pelo movimento econômico do comércio e do turismo do município. O resultado do processo de trabalho é visto pelo valor de uso, isto é, como produto, o que constitui resultado do trabalho. Nesse sentido, Marx (2010) assinala que o produto é condição do processo de trabalho, como resultado da força de trabalho. Nesse processo de trabalho, não só a natureza é alterada como o próprio homem que trabalha, também, se altera continuamente.

Diante da questão de pesquisa, o participante atribuiu sentido ao vivido no contexto do seu trabalho, que é realizado no movimento real da história onde o processo é especificamente humano. O autor falou das condições e dos meios usados e, ao mesmo tempo, criados pelos trabalhadores para a realização de suas atividades no engenho. De acordo com Marx (2010), mesmo o trabalho em condições degradantes representa uma prática social, onde ocorre um processo de autoformação e autotransformação.

O participante falou dos saberes construídos no trabalho e estabeleceu a relação que reflete o trabalho como o lugar do aprender e onde as ações são criadas. De acordo com Schwartz (2003), quando o sujeito usa sua experiência empregando o seu saber para a realização do seu fazer, ocorre uma renormalização:

O ser humano, como todo o ser vivo, está exposto a exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontra. Para existir como ser singular, vivo, e em função das lacunas das normas deste meio face às inúmeras variabilidades da situação local, ele vai e deve tentar permanentemente re-interpretar estas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormalização que está no cerne da atividade. Em parte, cada um chega a transgredir certas normas, a distorcê-las de forma a elas se apropriar. Em parte, cada um sofre-as como algo que se impõe do exterior (DURRIVE ; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

De acordo com Schwartz (2003), renormalizar os saberes, conforme as necessidades e especificidades de cada situação, torna-se importante, por transformar esses saberes, numa recriação relevante para a relação estabelecida pelo trabalhador sujeito da atividade, atravessado por histórias, escolhas e valores a partir de uma situação real.

“Meu pai é agricultor e analfabeto e isso mostra que eu tenho que fazer diferente, para que no futuro ele possa se orgulhar muito de mim” (Alexandre).

Alexandre tem 20 anos de idade, reside na zona rural, cursa o terceiro ano do Ensino Médio, no turno da tarde, e trabalha no engenho; sua carga horária de trabalho é de 20 horas semanais na atividade de plantio e capinagem da cana-de-açúcar. A produção autofotográfica foi composta por vinte e uma fotografias; deste conjunto, o participante escolheu dez.



meu nome é Alexandre, a foto acima não mostra a capina da cana-de-açúcar. nessa capina, temer que arrancar o mato ou até mesmo o capim e depois bater no chão a terra que ficou em suas raízes, para que depois não cresça o mato. E depois puxar a terra para o pé da cana para que ela cresça mais rápido.

Aqui não sei, nesta foto mostra a capina da cana-de-açúcar, mais também mostra o que é necessário para essa capina. Para a capina com segurança, temer que usar botas, ~~talvez~~ para que não seja machucado por cobra, ou se cortar com a ferramenta, usamos também blusa de manga longa, para que não se arranhe muito e também para não se cortar tanto com a folha da cana, usa o boné ou chapéu por causa do sol, e por último a calça e a enxada principalmente.

Fotografia1



Essa é outro tipo de meu trabalho, a foto
acima mostra outro tipo de capina da cana-de-açúcar,
nessa caso a cana está pequena, nessa capina tem
que puxar mais terra para a cana, para que vá
de extremo para a cana e desenvolva mais.

Fotografia2



Essa é minha família, onde eu sou orgulhoso
 de ter uma família assim, ~~uma~~ unida, trabalhada
 e sempre temer o que procuramos com muita
 força, determinação, coragem, e de não desistir
 nunca dos meus sonhos. meu pai é agricultor
 (na foto acima) e alfabeto, e isso mostra que
 eu tenho que fazer diferente para que no futuro
 ele possa se orgulhar muito de mim, não só de
 mim mas da minha irmã (na foto acima).
 minha mãe também ~~é~~ é agricultora, estudou
 até o 4º nível do ensino fundamental, ela
 não queria ver eu nesse trabalho, mas me deu
 um bom conselho, "por enquanto fique nesse
 trabalho, mais depois ~~que~~ pesso que você seja uma
 boa pessoa e que você seja o destino certo,
 e continue estudando para se empregar em outro
 serviço ~~para~~ e ~~que~~ ~~de~~ de boa qualidade para
 que seu futuro, seja boa alegria, com um bom
 trabalho, e tudo de bom para você." Isso foi o que minha
 mãe me disse e eu agradeço a ela, por acreditar
 em mim.



A foto acima mostra a distância de cada trabalhador, essa distância é medida, como em Juazeiro, por brassas, aqui a distância de cada um é 4 brassas, depois de realizado todo o trabalho, o administrador, vai medir e anotar o que você trabalhou, essa medição é feita com a brassa ele mede o comprimento de início e o largura até onde você capinou, depois quando você termina ele vai para onde não foi capinado e vai medir de novo para você fazer o mesmo serviço.

Fotografia 4



A foto acima mostra um homem, e que esse homem ele anota no início da espina da cana-de-açúcar, faz a medição em braço para cada um dos trabalhadores e depois de ter terminado o trabalho ele anota o quanto voc^o trabalhou.

Fotografia 5



Este é outro tipo de trabalho, que eu desenvolvo com muito orgulho, e que é com esse trabalho por enquanto, que eu apóio meus pais e sinto muito de ajudar e ter minha determinada quantia por mim mesmo. Eu agradeço a Deus por sua oportunidade e que peço a ele que me dê saúde, muita paz, e força para lutar por meus sonhos.

neste trabalho, aqui se chama a bagaceira, aqui é onde se coloca o bagaço depois de moído e comido, para que ele seca no sol. Aqui colocando o bagaço, temer que espalhar e depois passar algum tempo, passado esse tempo temer que mexer o bagaço para que seque mais rápido, fazendo isto tudo com o sol quente, nunca na chufeta. Depois que este bagaço estiver seco, pegamos o rodo para juntar e depois levar. mas até a formaia que é o local onde queima o bagaço para a ~~fabricação~~ produção da rapadura, e também levar esse bagaço para a queima no alambique, para a produção de cachaça.

Fotografia 6



Aqui sou eu, nesse determinado trabalho, essa foto mostra a dedicação para esse trabalho, esse trabalho é muito importante para mim e para os outros trabalhadores, e agricultores daquela região, pois é um determinado trabalho que ninguém quer, mas a necessidade fala mais alto, principalmente para mim, antes eu não trabalhava em trabalhos nesse serviço, mas meu pai, não estava conseguindo controlar todo o pagamento, as compras, etc. - pois enquanto estou estudando aqui, eu decidi, em ajudar meu pai, trabalhando nesse serviço, que é bastante consativo, mas que é muito importante, onde conheci novas amizades e também aprendi a desenvolver novos serviços, de agricultura.



Aqui mostra o término do trabalho, a sua parte medida, depois disso ele irá para outro lugar onde não foi capinado ainda para que o feitor possa a taxa e que ele desenvolva o mesmo trabalho. Em é o caminho onde para as carros e trator, etc, e esta foto mostra a beleza de nossa região, onde é muito verde, ~~cheia~~ cheia de rios e montanhas e que é muito bom em lugares. Sou orgulhoso de morar e trabalhar.

Fotografia 9



A foto acima mostra o término do serviço após
 as 8 horas realizadas no serviço diário. Na capina
 o horário pela manhã é das 6:00 horas às 10:00 e
 a tarde é das 12:00 às 15:00 horas, esse serviço
 é realizado durante 5 dias da semana de
 segunda a sexta. A quantidade que você recebe
 é por produção, quanto mais a capina, mais a
 quantidade, que nessa capina é medida por esse homem
 de blusa azul (na foto acima). Quem é o administrador
 no serviço, essa capina é medida por essa vara que
 está em sua mão, essa vara é chamada de braço que
 mede 2 metros de comprimento.

Fotografia 10

Na primeira fotografia, o autor apresentou-se, e para esta construção, ele passou a câmera e as informações de como manuseá-la para um colega de trabalho que o fotografou. Ele explicou, com detalhes, o processo da capinagem, uma entre as diversas atividades que realizava no seu trabalho no engenho com a cana-de-açúcar. Ao falar sobre seu trabalho, enfocou a proteção necessária e atenção dada às vestimentas e ao instrumento utilizado para a realização da

atividade. Na segunda fotografia, ele falou da especificidade dos saberes que fazem do seu trabalho, ao mostrar as diferenças entre os tipos de capinagem.

Na terceira fotografia, o participante apresentou sua família, falando da profissão, da pouca escolaridade dos seus pais e do seu orgulho de fazer parte desta família. Confirmou a necessidade que tem de seguir um caminho diferente, e de ir em busca do seu sonho, que é fazer a graduação em Biologia. Esse desejo é fortalecido através do incentivo que recebe de sua mãe. A quarta fotografia mostrou como acontecia a divisão do trabalho na capinagem da cana-de-açúcar e o papel do feitor na realização deste trabalho. Na quinta, ele apresentou o feitor, como o administrador, que distribuía e fiscalizava as atividades realizadas pelos trabalhadores. O feitor é, também, o senhor responsável pelo cálculo e pelo registro da produção diária de cada um dos trabalhadores na capinagem.

Na sexta fotografia, o autor explicou a importância de outra atividade desenvolvida por ele no engenho, chamada de *bagaceira*. Enfatizou que tinha orgulho do trabalho, e que era através dele que ajudava a sua família, mas o compreendia como temporário na caminhada de luta para a realização de seu sonho. Na sétima construção, ele apareceu na fotografia, em que a câmera foi entregue para um colega que o fotografou. Nesse contexto, ele falou da dedicação, da importância e da necessidade pessoal dele e dos demais colegas trabalhadores em realizarem um trabalho que “ninguém mais quer”. O participante salientou sua condição de trabalhador-estudante, da necessidade do trabalho, como meio de sobrevivência, e de sua contribuição e ajuda à sua família. Caracterizou o trabalho como uma atividade cansativa, mas importante, onde fez amigos e aprendeu novos saberes.

A sua oitava fotografia mostrou os seus amigos de trabalho, frisando a presença do feitor, de quem falou com um certo distanciamento. Falou das características das roupas utilizadas, sua finalidade e importância para a proteção do trabalhador. Os cuidados necessários na realização desta atividade foram enfatizados pelo trabalhador-estudante, como fazendo parte dos saberes construídos no cotidiano de trabalho, sendo iniciativas dos próprios trabalhadores, únicos e responsáveis pela sua própria proteção durante a realização das atividades no engenho. Assim, os instrumentos de trabalho utilizados na capinagem da cana-de-açúcar pertenciam ao trabalhador como uma extensão do seu próprio corpo.

Na nona fotografia, o participante reafirmou as regras para a realização do trabalho na capinagem, responsáveis pela definição da produção diária de cada trabalhador. Falou da beleza

da sua região e do seu orgulho de trabalhar e de morar neste lugar. Na décima fotografia, o autor apareceu junto com os amigos do trabalho, sendo um colega o fotógrafo. Ele destacou as etapas, os períodos e o tempo para a realização do trabalho, citando os dias e horários de início e fim de sua atividade, que davam origem à sua produção semanal. Também declarou que o valor que recebia pelo trabalho realizado era medido pela produção individual que conseguia realizar. Assegurou que a produção era calculada pelo feitor e por seu instrumento de trabalho, uma vara de dois metros, que ele utilizava para medir o tamanho da área trabalhada por cada um dos trabalhadores.

Ao produzir os meios que garantiam a sua própria subsistência, o sujeito percebeu-se enquanto construtor do desenvolvimento do seu município. Ser protagonista do desenvolvimento tem ligação direta com a produção da vida e das necessidades que os mantêm na vida. Nesse sentido, a produção material é a condição universal de toda existência humana, sendo que a cana-de-açúcar, a rapadura e a cachaça são resultados da ação humana, produto da força de trabalho. Ao enfatizar o trabalho e suas condições de realização, o trabalhador-estudante trouxe a sua história da qual fazia parte e revelou outras relações históricas.

No processo, de transformação da natureza, o homem modifica-se, como ser social, resultando das relações sociais construídas, no decorrer da luta, que é a produção da sua existência. O trabalhador-estudante diante do seu contexto de vida é constantemente desafiado a enfrentar o cotidiano em busca da sobrevivência individual e coletiva. Perpassado por uma perspectiva sócio-histórica, o sujeito é compreendido como ser que se constrói permanentemente na relação com os outros, consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza. Dessa forma, as relações sociais são construídas na luta pela sobrevivência no trabalho:

O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e, sobretudo, da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética (ENGUIA, 1993, p. 106).

No contexto da produção fotográfica, outro ponto abordado foi a relação de subordinação determinada pela intensificação da produção. O ritmo de trabalho garantia maior produção e maior renda. Ao narrar suas atividades, os participantes declararam que assumiam diferentes atividades. A luta para mudar de vida foi uma busca constante identificada na fala de alguns

participantes. Nas fotografias produzidas, foram perceptíveis as dificuldades da vida no campo e a luta estabelecida pelos jovens para alcançar seus desejos, entre eles, o direito à educação. É no cotidiano de trabalho que a vida concreta, os desejos e as necessidades acontecem e são estabelecidos os diálogos entre o ser social e a consciência social. Diante do sonho enfatizado, na fala do participante, lembramos que Marx (1978, p. 17) esclarece: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha, e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

Na fala do participante, são apresentadas as diferentes atividades realizadas por ele no engenho, onde o trabalho é entendido como produção de sua sobrevivência. No contexto do seu trabalho, ele expôs a existência e a compreensão sistemática das relações que os grupos e classes sociais estabeleciam, entre si, ao contextualizar a presença do feitor e suas funções. Nesse sentido, o conceito de classe social, em Marx (1984), encontra-se expresso no sentido de categoria analítica. O movimento histórico mostra o trabalho como produtor de valor, onde na relação social ocorre sob as formas de exploração econômica e dominação política, dividindo, assim, os grupos:

Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terras, cujas respectivas fontes de receitas são o salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção (MARX, 1984, p. 99).

A existência da classe social está ligada as diversas formas de exploração econômica e dominação política. Para Thompson (1987), o conceito de classe se constrói como processo de ações e relações sociais determinadas por homens e mulheres nos seus contextos históricos. A classe é definida por sua articulação com a história, com o social e com o cultural, sendo constituída no decorrer do processo histórico e das experiências dos trabalhadores:

Não vejo a classe [...] mas como algo que ocorre efetivamente e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações nas relações humanas [...] a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica [...] a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses diferem (e geralmente se opõem dos seus) (THOMPSON, 1987, p. 9-10).

Nesse contexto, o trabalhador fortaleceu-se como sujeito histórico e político pelas relações que estabeleceu num processo ativo de autofazer-se enquanto classe. A consciência de

classe dos trabalhadores surge, partindo da consciência de identidade e de interesses entre os grupos profissionais em oposição a outras classes, em busca de alternativas ao momento vivido.

O trabalho realizado com a cana-de-açúcar no engenho era visto como trabalho temporário, algo passageiro, “trabalho que ninguém quer fazer”. Desse modo, o trabalho não se constituiu como objeto de realização, passando a ser visto como algo mortificante. Aos olhos do trabalhador, a atividade era vista como um meio de sobrevivência. Nesse sentido, ficou claro que esse tipo de produção é constituído do aspecto negativo do trabalho, e faz com que o trabalho seja exterior ao indivíduo.

Historicamente, o trabalho deixa de ser criação do homem e realização da humanidade, sendo entendido como exploração e sofrimento. O ser humano, nesse tipo de produção, é percebido enquanto ferramenta do processo de trabalho: “[...] a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Pertence a outro, é a perda de si mesmo” (Marx, 1989, p. 153).

Portanto, o trabalho é compreendido como processo de transformação, que permite a tomada de consciência do trabalhador, e de sua trajetória histórica, enquanto sujeito político, participante da comunidade. Nesse contexto, em que e ocorre a história concreta de cada trabalhador, também, são criadas e fortalecidas as identidades e os interesses, que vão se constituindo como uma classe social, que se reconhecem, entre si, enquanto vivem e constroem sua própria história individual e coletiva.

Na fala do participante, a educação apareceu como fator de mudança social, de não permanência no trabalho do engenho, de fazer a diferença, de construir um futuro diferente da situação vivida pelos pais. O desejo de mudança da realidade teve relação direta com a melhoria das condições de vida e de trabalho. Diante disso, a escola é compreendida como uma articuladora entre as necessidades do trabalhador-estudante e sua forma emancipação da situação, sendo percebida como um instrumento de intervenção e de mudança sobre a sua realidade.

Cabe comentar que o participante falou da formação escolar, como um aspecto importante de realização individual, relacionada à mudança de vida e de trabalho, sendo um meio de melhorar o seu desempenho no trabalho e como alternativa de transformação da situação social em que se encontrava.

Pôde-se observar que a importância dada à educação e sua aproximação com os cidadãos está relacionada com a transformação da sua vida e do seu entorno. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir,

recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 69).

A situação de invisibilidade a que o jovem trabalhador-estudante encontrava-se submetido foi identificada na pesquisa, por parte das escolas. Os jovens e adultos do campo são, muitas vezes, alvos de políticas públicas que não contribuem para o rompimento da condição de exclusão em que se encontram, uma vez que permanecem invisíveis, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos.

“Essa Cachaça e essa rapadura é o desenvolvimento local para nós” (Josué)

Josué tem 21 anos de idade, reside na zona rural e trabalha 45 horas semanais no engenho nas atividades de plantio da cana-de-açúcar, capinagem da cana-de-açúcar, fabricação da rapadura e lavagem das formas da rapadura. Cursa a 6ª série do Ensino Fundamental no PROJOVEM Urbano no período da noite. A construção autofotográfica do autor é composta por vinte três fotografias. Em resposta à questão da pesquisa, ele escolheu quatro autofotografias.



Eu estou fazendo a limpeza da plantação de cana de açúcar e estou usando umas das principais ferramentas que me recebe o nome de enxada. Eu realizo esse trabalho a 1 ano e meio, nesse foto fazinha 40 minutos que eu estava trabalhando.

Fotografia 1



Este rapaz está revendo cana que vai passar
pel' outro processo até se desenvolve a rapadura
e da cachaca. E essa rapadura e essa cachaca
é um ~~desenvolvimento~~ desenvolvimento local para nós e os trinta

Fotografia 2



Nessa foto o meu colega está realizando o carregamento da bagaço para o terreno que se recebe o nome de bagaceira

Fotografia 3



A crencis que o meu colega esta fazendo e embalando as rapadura e fazendo a contagem por não passa da conta e não falta.

Fotografia 4

Na primeira fotografia, o participante falou do seu trabalho, do instrumento utilizado para a sua realização, e recordou o tempo em que desenvolvia a atividade de limpeza (capinagem) da cana-de-açúcar. Para a produção dessa imagem, ele explicou o processo de utilização da câmera fotográfica para seu colega de trabalho, que foi o fotógrafo. Na segunda fotografia, o participante mostrou o início do trabalho, no engenho, que é a moagem da cana-de-açúcar, e comentou que este processo dava origem à produção da cachaça e da rapadura.

O autor enfatizou que estes produtos do seu trabalho contribuíram para o desenvolvimento da sua região local. A cidade é histórica e os engenhos fazem parte do roteiro turístico. Assim sendo, ele citou, também, os turistas como contribuidores deste movimento. A terceira fotografia apresentou o trabalho, na etapa final, depois da moagem, ou seja, o bagaço da cana-de-açúcar, que seria levado para secar ao sol, num determinado espaço, chamado de *bagaçaria*. Na quarta fotografia, falou da contagem e do empacotamento da rapadura, finalizando a produção de um

dos produtos fabricados no engenho. O participante, através da sua fala, concebeu a ciência como uma produção social. A ciência é percebida como instrumento de compreensão da sua relação com o trabalho e com sua própria vida, sendo apropriada, também, como uma ligação com os saberes da escola.

Ao construir suas fotografias, o trabalhador enfatizou a experiência do trabalho como experiência concreta, valor de uso e de troca, que é o momento de formação e de partilha de uma atividade que, ao mesmo tempo, é criação, é exploração. O trabalho é experiência, e nessa experiência, são produzidos saberes e construções sociais. Os saberes encontram-se socialmente construídos numa dimensão temporal, histórica, mas também espacial e territorial:

[...] os saberes dos protagonistas se distribuem diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar, e estão ancorados nas histórias e situações concretas. O crescimento desses saberes está sob a dependência dos debates de normas; perpassando a história que se faz no dia-a-dia, eles não se desenvolvem na neutralidade [...] segundo as escolhas de vida que nós fazemos, nós desenvolveremos mais ou menos engenhosidade, de criatividade, nós re-combinaremos de tal ou tal maneira, em tal ou tal direção nossas experiências e saberes anteriores. É a dimensão irredutivelmente política do trabalho e por aí mesmo a dimensão política da produção e da legitimação de saberes no trabalho (SCHWARTZ, 2003, p. 43).

Diante disso, os meios de trabalho marcam, culturalmente, o processo de trabalho, e o objeto de trabalho modificado sofre a ação do trabalho por meio das condições sociais do trabalho. O processo de trabalho é especificamente humano, por causa das condições e dos meios usados que são criados exclusivamente pelo homem.

“Sou uma pequena trabalhadora, trabalho com a rapadura” (Luzia).

Luzia tem 22 anos de idade, reside na zona rural e trabalha 40 horas semanais no engenho na atividade da embalagem da rapadura. Cursa a 4ª série do Ensino Fundamental no PROJOVEM Rural no período da noite em uma escola do campo. Durante a produção autofotográfica, a participante produziu vinte e duas fotografias e escolheu quatro.



Eu sou Saulcio Fraasmlino dos Santos
Sou uma pequeno trabalhadora
trabalha no rapadura
Aqui é rapadura que nos imtala

Fotografia 1



Aquí é a rapadura que nos
impacetamos ~~no~~ durante dia
nos impacetamos 60 sacos de rapadura

Fotografia 2



Aqui as meninas estão espalhando a
bagassa para ~~queima~~ no ~~o~~ fogo
e fabrica a sapadura

Fotografia 3



*Aqui o menino está lavando
e forma do rapadura para rapadura
de cabecada de leite na forma*

Fotografia 4

Na primeira fotografia, a autora apresentou-se e falou do seu trabalho, que era a atividade em que empacotava rapaduras no engenho. Na segunda fotografia, ela mostrou a produção daquele dia no final na tarde. Na terceira fotografia, ela enfatizou a atividade desenvolvida pelos meninos, espalhando o bagaço ao sol, que seria utilizado na fôrnilha para a produção da rapadura. A quarta fotografia mostrou, também, mais uma etapa do trabalho relacionado com a rapadura, que foi a lavagem das formas para sua reutilização, um trabalho que exigiu agilidade, durante o processo de produção da rapadura.

Nas fotografias, ao contemplar o seu trabalho, a autora percebeu sua participação no processo de desenvolvimento do seu município. Demonstrou que realizava uma atividade importante para sua região, onde se sentia responsável e envolvida individual e coletivamente no trabalho realizado no engenho. As escolhas e o posicionamento dos participantes colocaram em evidência sua atividade de trabalho entendida como uma apropriação individual e coletiva, em que as experiências e os saberes construídos, a partir do trabalho, legitimam o protagonismo dos/das trabalhadores/as-estudantes como construtores do desenvolvimento do seu município.

O meio rural no município de Areia parece conservar uma tradição de submissão, do período escravista brasileiro, de maneira que quem trabalha para o senhor de engenho tem restrições ao conversar sobre sua situação de trabalho e remuneração no engenho.

“O trabalho que as mulheres hoje desenvolvem empacotando a rapadura”

(Francicleide).

Francicleide tem 23 anos de idade, reside na zona rural, trabalha no engenho 40 horas semanais na atividade da contagem e embalagem da rapadura. Cursa a 8ª série do Ensino Fundamental PROJOVEM Urbano no período noturno. A participante produziu vinte duas autofotografias e selecionou cinco.



Nesta foto a cama está sendo colocada na esteira para ser moída na moenda.

Fotografia 1



desta mostra a restrição da safadina
das peças para serem coladas na mesa
para o empacotamento

Fotografia 2



Estas mostram o trabalho que as mulheres
fazem dentro sem empacotando a napadema

Fotografia 3



Este está mostrando a parte final que é o empacotamento

Fotografia 4



bata é a restiçada do bagaço da moenda para
 ser levado ao sol para seca porque o próprio
 bagaço é aproveitado

Fotografia 5

Na primeira fotografia, a autora mostrou o início do trabalho no engenho, a primeira etapa do processo de produção da rapadura e da cachaça e a moagem da cana-de-açúcar. Na segunda fotografia, falou do trabalho que consistia na retirada das rapaduras das formas de madeira, quando já estavam prontas para a embalagem. A terceira fotografia falou da sua atividade no engenho, reafirmando a divisão do trabalho, ou seja, as mulheres realizavam a contagem e o empacotamento das rapaduras. Na quarta fotografia, mostrou a etapa final da produção: a rapadura pronta para a comercialização. Na quinta fotografia, a autora falou do bagaço e enfatizou que tudo da cana-de-açúcar era aproveitado.

Pôde-se perceber que a autora reconheceu sua participação na construção do desenvolvimento do seu município e enfatizou, em suas falas, que o sujeito é atravessado por escolhas e valores que não separam o trabalho, enquanto produção social, das demais instâncias da vida:

[...] toda situação de trabalho é, de alguma forma, experiência, reencontro: ela coloca à prova normas e valores antecedentes em uma situação histórica sempre em parte singular [...] a atividade de trabalho propõe, convoca, impõe escolhas e arbitragens. Nunca é o retorno do mesmo. A realidade e a materialidade desses encontros obrigam a levar a sério o fato de que os valores são também convocados em uma espécie de prova de fogo que os avalia e julga segundo sua capacidade de tratar esses reencontros (SCHWARTZ, 2000, p. 38).

A participante, também, fez referência às suas atividades no engenho. Desse modo, as experiências do trabalho e o reconhecimento das ações dos sujeitos na história, cotidianos de lutas, contribuíram para seu fazer-se. Nesse contexto, os trabalhadores criaram e recriaram os saberes e modificaram seu meio de trabalho. Ao fazerem “uso de si”, os sujeitos desenvolveram seus saberes:

Todo trabalho, porque é o lugar de um problema, apela um uso de si. Isso quer dizer que não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas do que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 28).

“São seis mulheres que trabalham com a rapadura, é um trabalho muito bom”

(Severina).

Severina tem 24 anos de idade, cursa a 3ª série do Ensino Fundamental no PROJÓVEM Urbano no turno da noite. Reside na zona rural e trabalha no engenho 40 horas semanais na atividade de embalagem da rapadura. No processo autofotográfico, a autora produziu vinte e duas fotografias e escolheu seis.



Aqui estamos colocando rapadura no saquinho
Nós colocamos rapadura na sacola
São 6 mulheres que trabalham na rapadura
É um trabalho muito bom para nós que trabalhamos
no local de rapadura. Porque um lugar de rapadura.

Fotografia 1



aqui são as caixas que nós coloca as rapadurinhas
na caixa que na tem quantidade para colocar.
Elas são vinte e quatro caixas.
As caixinhas tem que colocar as embalagens na caixinha
Nós trabalhamos com caixinhas e sacolas.

Fotografia 2



este ~~em~~ malado as rapadura e cola de
~~tem~~ também eles cola as ~~rapadura~~ que
 as mulher que emala rapadura
 Ele pega rapadura que nós coloca no saquinho

Fotografia 3



Eles estão colocado no sacola grande que
emala rapadura que sai do saquinho que eles
~~no~~ coloca ~~na~~ vinte rapadura
i outro coloca na mesa para nós foze os pacote
de rapadura

Fotografia 4



Os menino esta no lagaco sicando lagaco
para calaca no fogo do egemo
Eles ajunta para lava para dentro do fogo
O lagaco serve para trocc fogo

Fotografia 5



Os menino este tirano o bagaço onde sai o
bagaço para fora que vai para chá que tem
que coloca o bagaço para seca Porque o bagaço
seca para fogo

Fotografia 6

Na primeira fotografia, ela falou do seu trabalho, atividade que era ligada ao processo de empacotamento das rapaduras, que seriam comercializadas na região. Reconheceu e afirmou que era um bom trabalho e que era uma atividade realizada por mulheres. Em sua segunda fotografia, mostrou que, além dos pacotes com 20 rapaduras, ela, também, trabalhava enchendo caixas plásticas com rapaduras em tamanho pequeno, que tinham um número exato de vinte e quatro em cada caixinha. Na terceira fotografia, ela enfatizou que o trabalho feminino consistia em encher os sacos, sendo que o fechamento de cada um dos sacos de rapadura era realizado por um colega de trabalho, do sexo masculino.

Na quarta fotografia, ela falou da etapa posterior ao seu trabalho que é realizado pelos meninos, que consistia no empacotamento final para a comercialização, retratando, também, o início de sua atividade, quando as rapaduras eram colocadas na mesa para serem empacotadas pelas mulheres. Na quinta fotografia, mostrou o bagaço saindo da moenda do engenho, trabalho

realizado por seus colegas. Em seguida, na sexta fotografia, os colegas de trabalho espalharam o bagaço, que seria utilizado na fornalha do engenho para o cozimento da rapadura.

Nas fotografias, o trabalho foi visto de forma positiva, como espaço de criação, onde se constrói saberes, a partir do diálogo com o meio, fazendo com que o trabalhador construa seus saberes de acordo com a história vivenciada. De acordo com Schwartz (2003), o trabalho envolve sempre uma dramática do uso de si, existindo um envolvimento integral do trabalhador, seus valores, normas, afetividade, sendo sempre um espaço de invenção, recriação, conflitos e tensões.

Ao fotografar, expôs o seu trabalho, como parte da sua vivência, refletindo sobre os saberes e o trabalho, enquanto conhecedora e construtora dos saberes sobre o lugar em que vive. Nesse sentido, as fotografias aproximaram e trouxeram o universo do sujeito, seu espaço de trabalho que está relacionado com tudo que toca o outro, em seu tempo e lugar.

“Trabalho no engenho, desde os catorze anos de idade, hoje, tenho vinte quatro e continuo aqui sem documento assinado”

(Fabiano)

Fabiano tem 24 anos de idade, reside na zona rural, cursa a 6ª série do Ensino Fundamental no PROJOVEM Rural, no turno da noite, em uma escola do campo. Trabalha 40 horas semanais no engenho na atividade da moagem da cana-de-açúcar, manejo do bagaço e na embalagem de rapadura. No processo autofotográfico, o participante produziu vinte e seis fotografias e selecionou cinco.



É o São Fabiano tendo 24 anos, e tivei esta foto misturando ~~com~~ uma das funções
que eu trabalho.
Então esta foto São ~~de~~ colocando a cama na estiva.

Fotografia 1



Esta foto está mostrando dois homens utilizando ganchos para remover o bagaço,

Este bagaço tem que ser colocado em um local que não seja molhado e tem que ser colocado onde faça bastante sol para que ele seque e seja utilizado.

Fotografia 2



Nesta foto aqui sou eu Fabiano e meu irmão Sôbio
pegando o banguê para colar o bagaço

Fotografia 3



Este fato é de gené Luis utilizando um baleiro para
colocar o bagaço na farnelha.

Fotografia 4



*Este foto é de soldador quea soldando a Tocken
 & dar pra perceber que ele está usando como proteção
 no rosto pra evitar queimaduras.*

Fotografia 5

Na primeira fotografia, o participante apresentou-se e falou do seu trabalho. Para a produção desta imagem, ele explicou o processo de utilização da câmera fotográfica para seu irmão, que, também, trabalhava no engenho. Ao falar do seu trabalho no engenho, salientou que realizava outras atividades do engenho. Na segunda autofotografia, explicou o trabalho com o bagaço e o cuidado necessário nessa etapa, por tratar-se de um material muito importante no funcionamento do engenho. Na terceira fotografia, o autor falou de mais uma atividade realizada por ele e mostrou o instrumento de trabalho utilizado no engenho junto com seu irmão. Na quarta fotografia, é apresentada uma peça do engenho, que estava em manutenção. O fotógrafo, também, chamou atenção para o instrumento de proteção usado durante o trabalho. Na quinta fotografia, mais uma etapa do trabalho no engenho: a manutenção do fogo na fornalha, utilizando o bagaço.

Ao falar do trabalho, no engenho, atividade que iniciou, quando tinha catorze anos, expôs a sua identidade de trabalhador. A partir das suas fotografias, o trabalhador falou das suas experiências cotidianas constitutivas do seu processo de formação social. Nesse sentido, na sua

atividade de trabalho, enquanto espaço concreto e produtivo, o participante percebeu a exploração e manifestou sua insatisfação, posição que contribuiu para a formação de uma consciência de classe, que tem sua origem na identidade de cada trabalhador, no tocante à sua formação cultural, social, econômica, elementos que fazem parte de uma interação dialética.

Os trabalhadores começaram a trabalhar, desde a infância, em situação irregular, sem nenhuma proteção para a realização do trabalho, num contexto de exploração, em que não existem os direitos trabalhistas reconhecidos. O valor do trabalho era medido pela produção diária, no valor de dezessete reais, a diária: “veja, comecei a trabalhar aqui com quatorze anos, já fez dez anos que trabalho aqui, hoje estou com vinte e quatro anos, nada mudou, não têm os direitos, nada aqui é reconhecido. Só o motorista é que tem o documento assinado aqui.” (fala do participante). O nível de escolaridade dos trabalhadores em sua maioria era do Ensino Fundamental incompleto: “a escola é sempre uma luta, começo o ano e nunca consegui terminar” (fala do participante).

“O importante do nosso trabalho é que sabemos que estamos fazendo um trabalho conhecido em vários lugares”

(Ivanilda)

Ivanilda tem 27 anos de idade, cursa a 8ª série do Ensino Fundamental no PROJOVEM Urbano no período noturno, reside na zona rural. Trabalha 40 horas semanais no engenho na atividade de embalagem da rapadura, lacre e rotulagem dos fardos de rapadura. A autora produziu vinte e duas autofotografias, sendo selecionadas oito.



Esta parte somos nós que dar a finalidade da rapadura que é colocada no saquinho para que seja vendida para vários lugares. O importante do nosso trabalho que é que sabemos que estamos fazendo um trabalho desenvolvido por ser conhecido por vários lugares e famoso rapadura.

Fotografia 1



Esta parte é a parte de Desenvolvimento para o mel e para rapaz
isto diante de uma caldeira que vai ser produzida a rapadura

Fotografia 2



esta parte e a parte es que coloca o mel mais
formas para que fique no formato de rapachero
pequenas

Fotografia 3



Depois que as peças são esboçadas logo em seguida
são lavadas para ~~o~~ que seja utilizado novamente
esta é a função deste trabalhador lavar as peças

Fotografia 4



estas são as máquinas que seletam
as pap ~~reciclagem~~ reciclagem, seguindo de ~~as~~ reciclagem

Fotografia 5



Depois que colocamos no saquinho fico em
runas para que seja colocado em sacos
maior

Fotografia 6



estó e a estero que lere a cana até a
 moenda moenda para ser triturada e sair
 a goma para o mel ou a cana aferrada
 cachaga

Fotografia 7



depois que a cana de açúcar é esmagada na moenda este é o bagaço da cana de açúcar

Fotografia 8

Na primeira fotografia, ela fez parte da imagem, pois entregou a câmera para uma colega, que foi a fotógrafa. A participante falou do seu trabalho no engenho e destacou a importância do seu trabalho, afirmando que era reconhecido, pois a rapadura era um produto vendido para toda região. A segunda fotografia mostrou uma etapa da produção no engenho, o processo do

cozimento, a transformação do caldo da cana-de-açúcar em rapadura. Em seguida, na terceira fotografia, mais uma etapa do trabalho: a rapadura estava sendo colocada em formas.

Na quarta fotografia, ela reafirmou a divisão do trabalho no engenho, mostrou a higienização das formas, que foram utilizadas para dar o formato quadrado das rapaduras. Na quinta fotografia, apareceu a máquina que lacrava os saquinhos de rapadura. Na sexta fotografia, a etapa final, depois de fechados os sacos de rapadura, os quais seriam empacotados em sacos maiores. A participante fez parte da sétima fotografia, mostrando a esteira, instrumento que levava a cana-de-açúcar até a máquina (moenda), a qual retirava o caldo (garapa), que dará origem ao mel, à cachaça e à rapadura. Na oitava foto, a autora mostrou o bagaço, mais uma etapa do trabalho realizado no engenho.

A fala da autora, explicando o seu trabalho, apresentou elementos para a reflexão do seu contexto, em que a trabalhadora-estudante constrói a si mesma na produção dos seus meios de vida, organizando-se socialmente e estabelecendo as relações sociais.

Diante do seu contexto fotográfico, a autora destacou o seu trabalho no engenho, assim como o trabalho dos seus colegas. Segundo Marx (1989), ao produzir as condições materiais de existência, o homem, também, produz sua consciência, seu modo de pensar e conceber o mundo, como também a produção intelectual:

Na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência (MARX, 1989, p. 28).

A participante falou da sua atividade de trabalho no engenho, onde as mulheres dedicavam-se à atividade de contagem, divisão e empacotamento da rapadura nos dois períodos do dia, manhã e tarde. Em Marx (2010), a divisão social do trabalho é a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade. A divisão do trabalho não é só um meio para se alcançar a produção de mercadorias, mas a divisão de tarefas entre os indivíduos e a especialização das atividades em classes.

Portanto, todo trabalho está adequado a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto, útil produz valores de uso: “o trabalho, como criador de valor-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem; quaisquer que sejam as formas de sociedade é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2010, p. 64-65).

5.2 O intelectual e o desejo de tornar-se orgânico

Diante do exposto, o estudo aproximou-se de Gramsci, pois para ele a realidade é vista permeada de conflitos, contradições e mediações, podendo ser analisada, partindo de significados que fazem parte do ser social, que é o trabalhador- estudante. Desse modo, Gramsci (1979) oferece-nos instrumentos para se pensar o trabalhador e seus saberes como parte de um processo político de construção individual e coletiva. De acordo com Gramsci, “[...] todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 07).

Os intelectuais são também os jovens e adultos trabalhadores/as, que durante o dia trabalhavam e, à noite, dirigiam-se à escola. Intelectuais que conheciam o seu trabalho, onde criaram seus valores, suas ideias e suas significações ligadas à vida cotidiana do seu tempo histórico. O trabalho tem ligação com a produção da existência para o trabalhador. “A interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto forma, em Gramsci, o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico” (SEMERARO, 2005, p. 378).

A partir dessa perspectiva, os/as trabalhadores/as-estudantes constituíram-se intelectuais de seu tempo, que poderão elaborar seu posicionamento consciente a partir de uma perspectiva própria. Nesse contexto, a tomada de consciência é um passo essencial:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário [...] O fato talvez mais importante de descobrir novas verdades é revelar e socializar verdades existentes que podem ser transformadas em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja estimulada a pensar concretamente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ (GRAMSCI, 1981, p. 12-14).

Acreditamos que o/a trabalhador/a participante da pesquisa poderá se tornar “orgânico”. Diante desta afirmativa, enfatizamos que, segundo Semeraro (2006), em Gramsci, o princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico surgem a partir da interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e com a visão política que formam diante do seu contexto histórico com um todo. A respeito do conceito de orgânico, Semeraro (2006) afirma que:

“Orgânicos” [...] são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão [...] conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade [...] são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam [...] conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil (SEMERARO, 2006, p. 378).

Neste contexto, de acordo com Semeraro [...] a organicidade dos novos intelectuais está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas que se organizam para construir uma nova civilização (SEMERARO, 2006, p. 378).

Para Gramsci, os intelectuais encontravam-se entrelaçados nas relações sociais de seu grupo social, fazendo parte de uma classe. O pensamento de Gramsci e suas considerações sobre os intelectuais permitiram reporta-nos ao trabalhador-estudante como um intelectual, isto é, todos os homens são intelectuais, porém nem todos assumem essa função na sociedade. Diante desse contexto, a partir de Gramsci, Semeraro (2006) lembra-nos que se faz necessária:

[...] a insistência em reconhecer a relação de reciprocidade entre sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo [...] o exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de “intelectual coletivo” e de “filósofo democrático” [...] embora alguns tenham funções mais acentuadamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade entre seus componentes é apenas quantitativo, nunca qualitativo. Isso quer dizer que o desempenho de diferentes funções “intelectuais” nunca deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade (SEMERARO, 2006, p. 379-380).

Ainda, de acordo com Semeraro (2006), o entendimento e o espaço dados, acerca do intelectual em Gramsci, assumiram uma postura contrária aos teóricos de sua época que concebiam os intelectuais a partir de sua elitização. Gramsci, diante do seu contexto histórico,

“valoriza com singularidade o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos subalternos” (GRAMSCI, 1975 apud SEMERARO, 2006, p. 376).

Gramsci compreende que qualquer trabalho físico implica uma atividade criadora e intelectual. Nesse sentido, “os trabalhadores são intelectuais” por possuírem a capacidade criativa de transformação social:

Todos são intelectuais [...]. porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual. Até no trabalho mais mecânico e alienado há sempre um componente reflexivo, assim como todo ser humano tem uma cultura e forma-se uma concepção de mundo no interior do seu ambiente social e do seu grupo. A capacidade intelectual, portanto, não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido diacrônico (quando se considera o acúmulo de conhecimento ao longo da história), como no sentido sincrônico (quando se busca compreender as interconexões que formam o mundo em que vivemos) (GRAMSCI, 1975 apud SEMERARO, 2006, p. 379).

Numa perspectiva dialética, apoiamo-nos em Gramsci, quando, para ele, a transformação está relacionada com a conquista de uma consciência, quando o trabalhador consegue compreender sua participação e seu valor histórico na vida da sua comunidade, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres, podendo posicionar-se, diante da sua história do presente, na busca de sua liberdade. Alguns espaços são entendidos e apontados como possíveis mediadores na tomada de consciência do sujeito e na caminhada para a formação do intelectual orgânico. Desse modo, a escola, é um espaço criador de intelectuais:

[...] a escola, embora necessária, como mostra o interesse de Gramsci em recriá-la profundamente, não é o único espaço para a formação de intelectuais. Para essa tarefa, contribuem também o partido, a fábrica, a igreja, a atividade política, a participação nas organizações, nos movimentos sociais e culturais etc.[...] trata-se, agora, de fazer com que a circulação das informações e a criação do conhecimento não emanem de centros monopolizados e exclusivos, mas sejam construídas democraticamente por todos, local e mundialmente, no trabalho, nas escolas, nas organizações políticas, nos centros culturais, na diversidade de grupos e de etnias (SEMERARO, 2006, p. 380-386).

A partir de Gramsci, a escola é vista como um possível espaço de formação do intelectual orgânico, deverá se voltar para a formação no sentido filosófico e político e no desenvolvimento de uma cultura geral enquanto perspectiva dialética de superação das estruturas de dominação capitalista:

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Seguindo por esse caminho, a ciência é, para Gramsci, uma categoria histórica, em movimento, em contínua evolução, pois, para ele, o *lócus* de divulgação da ciência é a escola. Como possível ferramenta de mudança, o ensino deveria ser pautado pela cientificidade, sem a retórica do ensino tradicional, em que o sujeito aprendia a representar, e não, a transformar o mundo:

Quero uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1979, p. 82).

Em Gramsci, a produção da ciência e da tecnologia origina-se de práticas, de técnicas, e principalmente da ação humana, trazendo contribuições, para que se possa refletir sobre o/a trabalhador/a-estudante enquanto construtor de conhecimento. Gramsci aponta o homem e sua realidade como essenciais na construção da ciência, quando esclarece que:

O que interessa à ciência é menos a objetividade do real e mais o homem que elabora seus próprios métodos de pesquisa, que retifica seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção de mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia (GRAMSCI, 1979, p. 70).

Para o autor, a ciência é vista como um fazer humano, que se caracteriza como processo em movimento, inacabado e influenciado pelo momento vivenciado e por valores sociais. Nesse contexto, o exercício de reflexão do mundo ganha sentido como ação transformadora e crítica de sua comunidade. A filosofia da *práxis*, em Gramsci, tem relação com o concreto que são as relações sociais estabelecidas, a partir de tudo que faz parte do mundo do trabalho, da escola e da comunidade. Semeraro (2005) esclarece-nos que:

[...] para Gramsci filosofia da *práxis* é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade (Semeraro, 2005, p. 30).

Todo trabalho exige reflexão, portanto, os/as trabalhadores/as-estudantes enfrentaram os problemas cotidianos, em busca da sobrevivência, contribuindo para a produção de riqueza e para o desenvolvimento do seu município. Dessa forma, os trabalhadores têm sua cultura e constroem uma concepção de mundo a partir do seu meio social e da sua classe social. De acordo com Gramsci, os intelectuais encontram-se entrelaçados nas relações sociais, agem e participam como intelectuais conscientes de sua realidade, refletindo sobre ela para transformar e entender o mundo ao qual pertencem:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura [...] deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica [...] (GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

Os/as trabalhadores/as planejam o futuro, constroem perspectivas em busca de uma vida digna para a sua existência, expressam seus pensamentos e suas maneiras de entender o mundo. Nessa linha de pensamento, Santos (1987) afirma que “o cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais, na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro, a partir de uma concepção de mundo” (SANTOS, 1987, p. 41-42).

Situamos a presença do participante da pesquisa como sujeito da experiência que carrega consigo conhecimento, vivências, valores e posicionamentos que foram identificados nos registros das autofotografias. O olhar do trabalhador-estudante expôs como ele se apresenta enquanto protagonista do desenvolvimento do seu município, emergindo de suas autofotografias as categorias que foram: o trabalho, os saberes, a relação com a família e com a escola e as questões que envolvem o trabalho do/no campo, como a migração do jovem e o envelhecimento dos que lá permanecem. O posicionamento destes sujeitos a partir da relação com o concreto contribuiu para o entendimento que caracterizou o desenvolvimento.

Diante dos dois contextos de diferenças regionais que fizeram parte da pesquisa, buscamos compreender como e se os jovens e adultos se percebiam enquanto protagonistas do desenvolvimento do seu município. A partir do questionamento, os/as trabalhadores/as-estudantes apresentaram suas atividades de trabalho, como a materialização do protagonismo, processo pelo qual cada um reconheceu-se. As fotografias apresentaram as construções e as escolhas dos participantes, expondo a forma de pensar o trabalho, o modo como eles acreditavam que deveria ser e como percebiam a sua própria participação e do poder público sobre o seu trabalho. Assim sendo, o trabalhador, ao responder a questão, fotografou a si mesmo, mostrando o seu trabalho.

O estudo confirmou as desigualdades existentes, dentro do país, e entre as regiões já comprovadas e mencionadas por vários teóricos. A imensa diferença econômica, histórica, social, cultural e de nível de escolaridade entre os coautores da pesquisa não impôs dificuldade para a realização do estudo. Diante do contexto das fotografias, o trabalho foi elemento central para todos os participantes:

O trabalho é um ato de pôr consciência nos seus resultados, pois pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios. O desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas (LUCKÁCS, 1978, p. 8).

Para os participantes da pesquisa, o trabalho foi entendido como principal elemento da formação humana. Através do trabalho, produziram-se como protagonistas do desenvolvimento do seu município. Desse modo, a produção da existência humana pressupõe a compreensão sistemática das relações que os grupos e classes sociais estabelecem entre si. Diante da questão de pesquisa, os trabalhadores atribuíram sentidos ao vivido e ao trabalho que é realizado no movimento real da história. No contexto geral das fotografias, o trabalho apareceu, enquanto processo, onde os sujeitos transformaram a natureza como forma necessária para a produção de sua existência. Para Marx (2010), o trabalho é a objetivação da essência humana:

[...] 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, cabeça 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, 2010, p. 211).

Ao centralizarem suas reflexões na atividade de trabalho, compreenderam que o resultado do seu trabalho foi constituinte de sua participação na construção do desenvolvimento, onde a materialidade do seu protagonismo foi fruto da classe da qual faziam parte. Os/as trabalhadores/as-estudantes perceberam-se, enquanto sujeitos responsáveis pela produção de valores, e como essência da objetivação da força de trabalho:

A objetivação é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na *práxis* tudo é objetivação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os pensamentos e sentimentos humanos, então se torna evidente que lidamos aqui com uma forma universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetivação não é, por certo, nem boa nem má: o correto é uma objetivação, tanto quanto o incorreto; a liberdade, tanto quanto a escravidão. Somente quando as formas objetivadas assumem tais funções na sociedade, que colocam a essência do homem em oposição ao seu ser, subjugam, deturpam e desfiguram a essência humana pelo ser social, surge a relação objetivamente social da alienação e, como consequência necessária, todos os sinais subjetivos de alienação interna. Essa dualidade foi ignorada na História e consciência de classe (LUKÁCS, 2003, p. 27).

Os/as trabalhadores/as partiram do “concreto real”, da sua vida cotidiana, da materialidade da vida e do trabalho. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo (MARX, 1974, p. 122).

As autofotografias falaram dos saberes apreendidos e construídos no trabalho com os familiares e com os colegas de trabalho, sendo que, na escola, a relação estabelecida fez refletir sobre a importância dos saberes entendidos como fruto da experiência dos trabalhadores, que podem ser um instrumento fundamental utilizado nas situações de trabalho. Podemos dizer que o/a trabalhador/a usou o seu saber para a realização do seu fazer.

Nessa linha de pensamento, os saberes são tecidos nas ações e reações que envolvem a concretização singular do/a trabalhador/a que contribui com sua trajetória, perspectivas e compreensões que foram sendo construídas durante sua caminhada de vida e de trabalho. Nas autofotografias, estão presentes as marcas da constituição histórica, social e econômica do contexto vivido por cada um dos participantes, onde enfatizaram a cultura de uma classe que vive do trabalho. As fotografias apresentaram a singularidade do trabalho de cada participante, demonstrando uma relação com a totalidade histórica e social dos trabalhadores determinada a partir do seu contexto de vida e de trabalho. As falas dos participantes foram estabelecidas, a

partir da materialização da atividade do trabalho, ao abordarem com detalhes como se davam os modos de produção de sua existência.

Diante disso, os homens são seres singulares, universais, sociais e históricos, cuja forma de objetivação se dá através das relações de trabalho. O trabalho em seu caráter fundante do ser social, como atividade própria da existência humana, é entendido como elemento que permite ao trabalhador reconhecer-se como ser que intervém no seu mundo. Dessa forma, o homem é um ser singular e faz parte de uma universalidade. No estudo, o singular e o universal apresentavam relação com os participantes da pesquisa, que faziam parte e viviam a partir das relações sociais. De acordo com Marx (2010), o homem não é um indivíduo isolado, ausente das relações sociais. “Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence” (MARX, 1974, p. 110). Seguindo essa ideia, pode-se dizer que os indivíduos singulares são parte da especificidade e da totalidade histórica na constituição do ser social.

Na escolha autofotografica dos trabalhadores-estudantes, ficou enfatizado que a participação na construção do desenvolvimento envolve uma relação intrínseca como trabalho humano, que foi para os sujeitos do estudo o ponto de partida de todos os seus posicionamentos. Neste sentido, o trabalho foi um ponto de similitude entre os dois grupos de coautores da pesquisa. Semelhança que não neutralizar as diferenças vivenciadas no contexto do trabalho desenvolvido pelos sujeitos nas duas regiões. as escolhas que caracterizar as singularidades dos territórios

A posição dos sujeitos da pesquisa tendo o trabalho como um parâmetro fundamental na construção do desenvolvimento trouxe uma questão importante a ausência do trabalho nas abordagens clássicas do desenvolvimento. O que nos levou a identificar que a atenção dada pelos trabalhadores-estudantes ao trabalho parece uma questão esquecida nas abordagens do desenvolvimento. A partir da centralidade do trabalho, o desenvolvimento tem relação para os participantes com as realidades locais e suas contradições que precisam ser pensadas a partir da atividade humana.

A abordagem realizada pelos sujeitos perpassou o desenvolvimento visto através da complexidade da vida humana colocando em evidencia o princípio das necessidades contextualizadas a partir da relação histórica de cada território. A articulação entre o trabalho e o desenvolvimento na reflexão se apoiar sobre a melhoria das condições de trabalho e vida. O

processo de desarticulação do trabalho e do desenvolvimento foi documentado na precariedade da vida, porém fica em evidência “a competência a viver” enquanto luta diária pela sobrevivência.

[...] Pela mediação do ‘corpo-si’, da linguagem, dos valores, entre o uso de si industrioso e os outros momentos da vida biológica, psíquica, política, cultural, múltiplas circulações em todos os sentidos cristalizam um núcleo comum e fluído de ‘competência a viver’ e as polaridades específicas de acordo com as características concretas onde os indivíduos têm de levá-lo a efeito (SCHWARTZ, 2000, p. 483).

Tendo como fio condutor o trabalho, os participantes enfatizaram os saberes a partir da relação com a família, com os colegas e com a escola. A família foi apontada nas falas e nas construções autofotográficas. De acordo Woortmann (1995), a família é uma das categorias que fazem parte da organização do mundo rural compreendida para além da produção enquanto força de trabalho. A família, no contexto da pesquisa é o lugar da experiência da elaboração dos saberes relacionados ao trabalho e a vida. Ela é o espaço de incentivo dos sonhos, dos desejos e dos projetos na luta por melhores condições de vida, onde se constroem a identidade e a responsabilidade de cada um para com a sua família.

Os jovens e adultos expuseram suas perspectivas e reflexões quanto à responsabilidade de ação do Estado, que foi cobrado a valorizar e oportunizar a participação dos jovens do campo, na construção das políticas públicas que possibilitem o acesso ao conhecimento, ao trabalho e a renda. Também foi apontado o processo migratório campo-cidade dos jovens residentes no campo, assim como a pluriatividade realizada pelos jovens como essencial para a permanência no campo. Tornou-se evidente que os jovens e adultos do campo precisam ter o direito de escolha e serem valorizados e respeitados.

No âmbito da pesquisa foi identificado que a escola onde os jovens e adultos trabalhadores-estudantes se encontravam não os conhecia, não sabia que eles existiam enquanto trabalhadores que freqüentavam a escola. A importância da escola segundo os sujeitos da pesquisa vem acompanhada da possibilidade de se conseguir um trabalho melhor, que será responsável pela melhoria da situação de vida. As falas dos participantes estão relacionadas com o seu entorno social na crença da escola como caminho que propulsiona o acesso ao trabalho mais justo e igualitário.

A EJA tem sido alvo de programas dentro das políticas públicas de educação básica e profissional. Porém muitos jovens no Brasil, assim, como alguns sujeitos da pesquisa não

conseguem concluir a educação básica e no nordeste, em particular, estes jovens trabalham desde a infância e chegam à juventude e fase adulta em trabalhos sem direitos e garantias trabalhistas, com salários inferiores ao mínimo nacional.

Dentro do universo pesquisado, os participantes falaram do desejo de continuar no campo, visto por eles como o lugar que escolheram para viver, por ser um lugar de liberdade, onde se sentem bem e por gostarem e se identificarem com o campo. As autofotografias apresentaram elementos ricos quanto ao reconhecimento do trabalho como um lugar social. As falas dos sujeitos identificaram a ação do trabalho como importante para os dois grupos, dando forma ao sentimento de pertencimento por parte dos jovens e adultos em seu território. Nas fotografias fica claro também o trabalho como um espaço de resistência construído a partir da necessidade de se manter vivo. Neste contexto os participantes falam do desejo de um trabalho digno para além da subsistência e da sobrevivência ao estabelecerem uma percepção de si mesmo como protagonista do desenvolvimento do seu município.

Os processos de estruturação do capitalismo provocam um dualismo estrutural atingindo um pequeno número de sujeitos privilegiados com seus direitos garantidos, e outro grupo, em número cada vez maior, marginalizado e sem acesso a uma qualidade de vida digna. Neste contexto, a lógica do capital humano em seus discursos enfatiza a escola como a responsável pelos sujeitos e por suas habilidades necessárias para alcançar a empregabilidade do mercado de trabalho.

A partir das autofotografias percebemos a ausência do Estado quando se trata das relações de cidadania e direitos. Neste sentido, acreditamos num processo de desenvolvimento que garanta os direitos e que crie oportunidades, que permita o acesso dos trabalhadores ao conhecimento, ao trabalho e à vida digna. Acreditamos que faz-se necessário uma política pública construída como os jovens e adultos que se encontram no campo, com participação garantida desses sujeitos nos processos de planejamento, reconhecendo os seus saberes, relacionando ao seu cotidiano e às suas necessidades, para que possam ter direito à infraestrutura, água tratada, energia, saneamento básico, moradia digna, a uma educação de qualidade em escolas adequadas.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao concluirmos o estudo, não finalizamos a reflexão, buscamos colocar em evidência as respostas e olhares dos jovens e adultos trabalhadores/as de duas regiões diferentes. O desenvolvimento se caracterizou como um processo social que perpassa a valorização do trabalho, a partir da reflexão e da ação desses sujeitos, como produtores da sua história de vida e de trabalho; a abordagem realizada pelos sujeitos evidenciou a luta diária pela sobrevivência contextualizada a partir da relação histórica de cada região. A centralidade do trabalho entre os coautores da pesquisa expõe semelhança e diferenças vivenciadas no contexto do trabalho. O estudo confirmou o trabalho como convergência entre os/as trabalhadores/as-estudantes. A partir do olhar e do diálogo dos trabalhadores-estudantes foram retratadas as desigualdades econômica, histórica, social, cultural e de nível de escolaridade dentro do país, e entre as regiões.

As construções tiveram como categoria central o trabalho, contexto em que cada um dos participantes reconheceu-se enquanto protagonista do desenvolvimento de seu município. Nesse sentido, foram estabelecidas reflexões a partir do cotidiano de trabalho no seu sentido amplo.

Diante da pesquisa, ficou evidente que o/a trabalhador/a se via enquanto protagonista, ao produzir a sua própria existência através do trabalho:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e esse é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX ; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Ao produzir os meios que garantem a sua própria subsistência, o sujeito percebe-se enquanto construtor do desenvolvimento do seu município. Ser protagonista do desenvolvimento tem ligação direta com a produção da vida e das necessidades que os mantêm na vida. O trabalho é entendido como elemento da formação humana, espaço de resistência, dedicação, e de sofrimento diante da necessidade de se manter vivo. Assim sendo, a produção material é a condição universal de toda existência humana, a uva, o vinho, a cana-de-açúcar, a rapadura e a

cachaça são resultados da ação humana, produtos da força de trabalho. Ao enfatizar o trabalho e suas condições de realização, o/a trabalhador/a estudante traz a sua história.

Na pesquisa, os saberes e as experiências foram apresentados nas fotografias e nas falas dos participantes como movimentos que os levaram a refletir sobre a relação teoria e prática, enfatizando o significado do trabalho para manutenção da vida. Nesse sentido, os trabalhadores estabeleceram uma ligação entre o homem, a natureza e o trabalho, que passaram a ser entendidas de maneira inseparável a partir da percepção dos/as próprios/as trabalhadores/as como protagonistas do desenvolvimento do seu município.

O contexto singular que o/a trabalhador/a trouxe de sua localidade contribuiu para um entendimento, a partir da sua trajetória, apresentando perspectivas e compreensões. A partir dessa perspectiva, os/as trabalhadores/as constituem-se intelectuais de seu tempo, que elaboram seu posicionamento, a partir de sua história, o que implica no reconhecimento do/a trabalhador/a quanto às contradições sociais existentes no mundo do trabalho. A participação do/a trabalhador/a é essencial para a reflexão e para a construção de um conceito de desenvolvimento que considere os saberes e experiências cotidianas desse sujeito, que enxergam além do desenvolvimento econômico. Assim, o processo de desenvolvimento é entendido como algo que está além de apenas garantir direitos, mas como momento concreto de escuta e de criação de condições ao acesso real aos seus direitos através da participação ativa dos cidadãos nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, em que as decisões assegurem a todos os cidadãos o acesso à riqueza gerada pelo país, através de uma política de redistribuição de renda justa e igualitária. Ao encerrar este momento, perguntamo-nos como e se a escola poderá ser um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento que se deseja, ou seja, um lugar onde se encontram os/as trabalhadores/as-estudantes que se percebem enquanto protagonistas do desenvolvimento.

O estudo nos fez pensar na participação da educação escolar no processo de conscientização e constituição de novos pensadores, a partir da realidade concreta e da participação política nas decisões que afetam sua vida e seu futuro, na luta por seus direitos. Propomos, com o estudo, contribuir com a discussão, acerca da noção de desenvolvimento local, a partir do posicionamento e da reflexão dos/das trabalhadores/as-estudantes, enquanto protagonistas do seu próprio destino, conhecedores e construtores dos saberes sobre o lugar onde vivem.

Por fim, a pesquisa ofereceu elementos importantes para a compreensão de como o/a trabalhador/a-estudante das duas regiões se perceberam como protagonistas do desenvolvimento do seu município, dentro de um movimento histórico dialético, considerando as singularidades próprias destes dois contextos. Desse modo, os coautores da pesquisa enfatizaram o trabalho, os saberes e as experiências do/no trabalho, a família e a escola. As construções, escolhas e posicionamentos, diante do questionamento que foi direcionado aos participantes da pesquisa, indicaram o desenvolvimento, como direito e posição política na atual situação da classe trabalhadora do campo no Brasil. Tornou-se fundamental a fala e a participação dos/das trabalhadores/as nas discussões, acerca do desenvolvimento que se deseja construir, sendo que, para estes sujeitos, o desenvolvimento teve como centralidade um trabalho incluyente, com dignidade na luta por melhores condições de vida e de trabalho. O trabalho, segundo os sujeitos da pesquisa, é um dos caminhos que permitirá o acesso aos demais direitos. A partir do olhar e do diálogo dos/das trabalhadores/estudantes foram concretizadas e visualizadas as particularidades e as singularidades regionais, onde são destacadas as desigualdades sociais, impondo à esfera pública demandas pensadas e articuladas pela classe trabalhadora.

As desigualdades, no Brasil contemporâneo, são marcas visíveis e presentes da herança do seu processo histórico que foram sendo intensificadas a partir das transformações ocorridas no campo e na cidade. No capitalismo, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais são permeadas pela diferenças da divisão do trabalho em que as diferenças de classe são mantidas e recriadas no processo de organização da sociedade. O crescimento do capital tem ampliado a desigualdade social e gerado a miséria no campo através da precarização das relações de trabalho. Nas construções autofotográficas, as contradições capitalistas, no que tange ao trabalho, a formação social, o acesso à educação de qualidade, ao exercício da cidadania são reveladas: “[...] as contradições regionais são muito importantes para compreendermos o movimento da sociedade, tanto na luta pela conquista da cidadania, como na luta para transformar a sociedade, pela raiz, no sentido do socialismo” (IANNI, 1988, p. 189).

No contexto da pesquisa, a relação histórica econômica, política e cultura foram reconhecidas, enquanto realidade concreta pelos participantes, demonstrando que é essencial um processo de conscientização política dessa classe que reconhece a necessidade do desenvolvimento como uma reivindicação, na luta pela efetivação e pelo reconhecimento da universalização dos direitos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Neste momento não poderíamos deixar de mencionar que encerramos o estudo proposto quando em nosso íntimo a grandiosidade dos instantes vivenciados, no decorrer da sua construção ultrapassou, imensamente, as intenções da pesquisa escrita. O trabalho escrito tem sua importância, podendo servir assim como uma pintura onde a imagem se encarrega de eternizar o momento vivido, não podendo com isso realizar a mágica da reconstrução de toda a essência do momento experimentado.

Nossa pesquisa acredita e deseja que nosso estudo escrito e aqui exposto, tenha, porém, o discreto valor de permitir, a cada pessoa que o utilize, possa reconstruir e acrescentar o que foi por nós apresentado.

7 REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004
- ACHUTTI, L. E. R. **Vila Dique em Porto Alegre**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, Antropologia Social da UFRGS 1996.
- ALMEIDA, Horácio de. **Brejo de Areia: memórias de um município**. João Pessoa, Editora Universitária -UFPB, 2a. Ed. 1980. p.100.
- ALMEIDA, A.A. **Brejo Paraibano: contribuição para o inventário do patrimônio cultural**. Museu do Brejo Paraibano. João Pessoa.1994
- ALONSO, J. A. F., BANDEIRA, P. S. Crescimento inter-regional no Rio Grande do Sul nos anos 80.In: ALMEIDA, P. F. C. de. **A Economia Gaúcha e os anos 80: uma trajetória regional no contexto da crise brasileira**. Porto Alegre: FEE, 1990.
- ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, Flamarion Dutra; SILVEIRA, Vicente Celestino Pires. **Evolução das desigualdades regionais no rio grande do sul: espaço agrário, imigração e estrutura fundiária**. Revista Caminhos de Geografia Uberlândia v. 9, n. 26 Jun/2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 36, n.129, Dec. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, Papirus.1995
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003,
- ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações na era da mundialização do capital**. Educação e sociologia, Campinas, Vol. 25, nº 87, p. 335-351. maio/ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**, São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARANTES, Otília Beatriz Fiori. Uma estratégia fatal – A cultura nas novas gestões urbanas. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori ; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BANDEIRA, P. Origens, evolução e situação atual das desigualdades regionais no Rio Grande do Sul. In: GONÇALVES, M. F.; BRANDÃO, C.A.; GALVÃO, A.C.F. (Orgs.) **Regiões e Cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUR, 2003.

BARQUERO, Antonio Vázquez. **Política Económica Local: la respuesta de las ciudades a los desafíos del ajuste productivo**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1993.

BARRETO, R. G. **Análise de Discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola**. Em Aberto, n.61, p. 156-160. 1994

BARROS, Aidil de Jesus Paes; Lehfeld, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1990.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

BERDOULAY, V.; SARTRE, X. A. **Teoria do sujeito, geografia e desenvolvimento local**. Novos Cadernos NAEA, v. 8, n. 2, p. 109-124, 2005.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. **Balinese Character. A Photographic Analysis**. New York: The New York Academy of Sciences, 1942. Reimpressão: 1962.

BORBA, Sheila Villanova. **Impacto Urbano das Transformações da Economia Industrial na Região Nordeste do Rio Grande do Sul**. V Seminário Internacional de la RII. Toluca Méx., septiembre 1999.

BUARQUE, C. O Conceito Subdesenvolvimento do Desenvolvimento, In: **A Rede para o Desenvolvimento Local**, n.º 9/10 (pp. 48-49). Faro: IN LOCO. 1993

BROSE, M. **Agricultura Familiar, Desenvolvimento Local e Políticas Públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2000.

BRUM, A. J. **Modernização da Agricultura: trigo e soja**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CALDEIRA, Anna Maria S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: PAPIRUS, 2000.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. EDUCA. Lisboa, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: Fávero, Osmar (org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade(UFF),2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem* (UFSC. Impresso), v. 15, p. 4, 2006.

CIAVATTA, M. **O Mundo do Trabalho em Imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

CIAVATTA, M. **O trabalho como fonte de pesquisa**: memória, história e fotografia. In: A experiência do trabalho e a educação básica. Frigotto G. e Ciavatta M. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, Maria. **Educando o trabalhador da grande fábrica**: A fotografia como fonte histórica. In: Ciavatta, Maria e Alves, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo, Cortez, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COTANDA, Fernando Coutinho, SILVA, Marcelo Kunrath, ALMEIDA Marilís Lemos de. Processos de pesquisa em Ciências Sociais: uma introdução. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

COMPANS, R. **O paradigma das global cities nas estratégias de desenvolvimento local**. *Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, São Paulo : ANPUR, n.1, maio 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação com um direito**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRAIDY, Carmen Maria. GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas sócio-educativas**: da repressão à educação; A experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DEMO, P. **Educação & Conhecimento relação necessária, insuficiente e controversa**. *Vozes*, Petrópolis. 2000

- DUBOIS, Phillippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. Campinas- SP: Papyrus, 1994.
- DURHAM, Eunice. A Pesquisa Antropológica com Populações Urbanas: Problemas e Perspectivas. In: Ruth CARDOSO (org) **A Aventura Antropológica Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y. **Glossário da Ergologia**. Laboreal, 4, (1), 23-28, 2008.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FARENZENA, Nalú. **Federalismo e Descentralização**. Porto Alegre, (mimeo), 2007.
- FARIAS, Cláudio Vinícius Silva. **A indústria vitivinícola e o desenvolvimento regional no RS: uma abordagem neoinstitucionalista da imigração italiana aos dias atuais**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. v. 5, n. 2, p. 64-93, Taubaté, mai-ago/2009.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e imperialismo. In: **Em busca do socialismo. Últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Introdução: o quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FERREIRA, M. C. L. **O caráter singular da língua no discurso**. Organon (UFRGS), Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003
- FERREIRA, M.C. L. Análise do discurso, herança e filiações: uma questão mal resolvida. In: SARGENTI NI, Vanice (org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos, Claraluz, 2008.
- FILHO, Ciro MARCONDES. **O Escavador de Silêncios**. São Paulo, Ed. Paulus, 2003.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 10, p. 1- 35, 1999.
- FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio, Frigotto; CIAVATTA, Maria (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep, 2006.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica da América Latina,** Rio de Janeiro, Lia Editor, 1970.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, Celso. **Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 7-30.

FRANK, G. **El desarrollo del subdesarrollo.** Monthly Review, 4 (36)37-70, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, J. **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo.** Celta: Oeiras, 1996.

GARCIA JUNIOR, AFRANIO. **Libertos e Sujeitos**; sobre a transição para trabalhadores livres no NE. RBCS, n. 7 vol. 3, p. 5-41, junho 1988.

GARCIA, R.C. **Descentralização**: um processo a ser acompanhado e avaliado (ou do finja que eu finjo ao faça que nós vemos). Brasília: IPEA, 19 p. (Série Texto para Discussão, nº 364), 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1989.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, p. 85-107, 1997.

GIRON, L. S. **A imigração italiana no RS**: fatores determinantes. In: DACANAL, J. H. (org.). RS: imigração e colonização. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GORZ, André. **Metamorfoses do Trabalho - Crítica da Razão Econômica**. Tradução de Ana Montoia. São Paulo: Annablume, 2003.

GUIMARÃES, R. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G.; SILVA, M.; DINIZ, N. **O desafio da sustentabilidade**. São Paulo: Fundação Perseu Abromo, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. 4ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

HOBBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e relações de dependência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003

IANNI, Octavio. **A dialética da globalização**. In: Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANDEL, Liliane. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não direta, e sobre as pesquisas de opinião. In: Thiollent, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Coleção teoria e história v 6, 2 ed. São Paulo: Polis 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e terra, 1995.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores**. B.Téc. SENAC, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, set/dez. 2004.

KIRST, Patrícia Gomes. **Fotográfico e subjetivação: hibridização, multiplicidade e diferença**. Dissertação de Mestrado UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. Tradução Henrique Carneiro. Revista Actuel Marx, 18, 1995.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. In: Temas de Ciências Humanas. São Paulo, 1978, n. 4, p. 1-18

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes.2003

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política: O Processo de Produção do Capital**. Volume I 27ª ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Tradução Reginaldo Sant'Anna.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo, Abril Cultural. (Col. Os Pensadores), 1978

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I, Tomo 2. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Vol I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. In: **Para a crítica da economia política**. Trad. de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. (Col. Os Pensadores), Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARIZ, C. **Evolução Econômica da Paraíba**. João Pessoa, A União Cia, Editora, 1978.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesarrollo y revolución**. México: Siglo XXI, 1969.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Coimbra:Centelha, 1976.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes/ Buenos Aires: Clacso, 2000.

MARIANO NETO, Belarmino. **A produção do espaço agrário paraibano enquanto instância social**. Par'a'iwa - revista dos pós-graduandos de sociologia da UFPB, João Pessoa- Pb. n. 05, março de 2004.

MARTINS, J.S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2000.

MAURENTE, V., TITTONI, J. **Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis**. *Psicol. Soc.*, v.19, n.3, 2007.

MAURENTE, V.S. **A experiência de si no trabalho nas ruas através da fotocomposição**. Dissertação Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez; 2004.

MAUAD, A. M. **Sob o signo da imagem**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1990.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (orgs). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes. **Evolução do processo de ocupação de espaço paraibano.** Textos UFPB / NDIHR N° 24 set/1990.

MOREIRA, Emília de Rodat. **Por um Pedaco de Chão.** Vol. I e II. João Pessoa: UFPB/Universitária: 1997.

MOURE, Telmo. A inserção da economia imigrante na economia gaúcha. In: DACANAL, José H. ; GONZAGA, Sérgio (org.). RS: **Imigração e Colonização.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil:** os limites do passado e os caminhos do futuro. São Paulo: Estudos Avançados, v.15, n. 43, p. 83-100, 2001.

NEIVA-SILVA, L. **Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua:** Um estudo autofotográfico. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.2003

NEIVA-SILVA, Lucas & HELENA KOLLER, Sílvia. **O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia.** Estudos de Psicologia, 7(2), p. 237-250, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira: crítica a razão dualista.** 5ª ed, Petrópolis RJ, Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?** São Paulo: Instituto Polis; Programa Gestão Pública e Cidadania/ EAESP/ FGV, 2001.

OLIVEIRA, F. **A agenda pós- neoliberal: fazendo possível um outro mundo.** Fórum da Sociedade Civil na Unctad, em São Paulo, 14, 15 e 16 de junho de 2004

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** São Paulo: Ed. UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez: UNICAMP, 1988.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, Pontes, 2001.

ORLANDI, E.P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E.P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTEGA, A. C.; JEZIORNY, D. **Denominação de origem e desenvolvimento territorial: estratégia de enfrentamento do mercado de vinhos pelos produtores da Serra Gaúcha-RS-Brasil.** In: XII Congresso Brasileiro de Viticultura e Enologia. BentoGonçalves-RS, 2008.

PARAÍBA. **Perfil tecnológico dos engenhos de cana-de-açúcar do Brejo Paraibano.** Secretaria da Indústria, Comércio, Turismo, Ciência e Tecnologia. Areia, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PERROUX, F. **A economia do século XX.** Porto: Herder, 1976.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. de Péricles Cunha. Campinas: Unicamp, 1997.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil.** 31.ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

PREBISCH, Raul. **Estudio Económico de América Latina-1949.** Revista Brasileira de Economia. Rio de Janeiro, 1951.

RIVERO, O. de. **O mito do desenvolvimento: os países inviáveis no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROCHE, J. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Globo, 1969.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro:Garamond, 2004.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, Ignacy. **A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento.** Tradução de Rosa Freire d'Aguiar São Paulo:Companhia das Letras, 2009.

SÁNCHEZ, Fernanda. **A Reinvenção das Cidades para um Mercado Mundial.** Chapecó: Editora Argos, 2003.

SAMAIN, Etienne (org.) **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, E. **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo : Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Eloísa Helena. **Ciência e cultura**: uma relação entre saber e trabalho. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez –2000.

SASSEN, S. **As cidades na economia mundial**. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (Orgs.). **Desenvolvimento**: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O lugar da educação no desenvolvimento nacional**. Seminário Desenvolvimento e Educação: qual Desenvolvimento e Educação para qual Sociedade?. Rio de Janeiro, UERJ, 18 de novembro de 2010.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e saber**. Trabalho & Educação. Vol. 12, n.1- jan/jun, 2003.

SCHWARTZ, Y. **A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes**. Trabalho & Educação. n. 7, jul/dez, Belo Horizonte, 2000.

SCHWARTZ, Yves. **Entrevista**. In Trabalho, Educação e Saúde. V. 4 n. 2, p. 457-466 Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil**: cultura e educação para a democracia. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Nova Economia, v.7, n.1, p.43-81, maio Belo Horizonte : CEDEPLAR, 1997.

SILVA, J. Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 1999.

SILVA, J. Graziano da. **Sobre a delimitação do rural e do urbano no Brasil**: testando as aberturas geográficas das novas Pnads. In: Congresso brasileiro de economia e sociologia rural, 35, Natal. 1997

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1997.

SCHNEIDER, S. **As transformações recentes da agricultura familiar no RS**: o caso da Agricultura em tempo parcial. V.16, n.1, p.105-129 Ensaios FEE, Porto Alegre, 1995.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção de espaço. Trad. Eduardo de Almeida Navarro Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SUNKEL, Osvaldo, **El desarrollo desde dentro**: un enfoque neoestruturalista para La América Latina, Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

TACCA, Fernando de. **Imagem fotográfica: aparelho, representação e significação**. Psicologia & Sociedade, 17 (3), 09-17; set/dez: 2005.

TACCA, Fernando C. **Sapateiro**: o retrato da casa. A representação da casa do operário sapateiro francano através de seu próprio olhar fotográfico. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, UNICAMP. Campinas, 1990.

TACCA, F. **O sapateiro**. Revista Studium. 1991

THIOLLENT, Michael. **Concepção e organização da pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1984.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**. Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí:Unijuí, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. Denise Bottmann, Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 3 v ,Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAVANCAS, Isabel Siqueira. **O mundo dos jornalistas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993.

TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Trad. E. Huggins.vol.1, 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VAINER, C. **As escalas do poder e o poder das escalas. O que pode o poder local? IX** Encontro Nacional da ANPUR. Anais. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001, v.1, p.140-151.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

VENDRAMINI, C.R. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. Campinas, 2007.

VENDRAMINI, C.R. **A escola diante do multifacetado espaço rural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 145-166, jan.-jun. 2004.

WARDE, Mirian. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 73, p.67-75. 1990.

WOORTMANN, Ellen F. **Colonos e Sitiantes**: um estudo comparativo do parentesco e da reprodução social camponesa. Tese de Doutorado, Brasília, UNB. 1988.

WOORTMANN, E. **Herdeiros, parentes e compadres**: colonos do Sul e sitiantes no Nordeste. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UNB, 1995.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed.Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANIRATO, Silvia Helena. A fotografia de imprensa: modos de ler. In ZANIRATO, Silvia Helena;PELEGRINI, Sandra (orgs.) **As dimensões da imagem**: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá, PR: UEM, 2004.

8 APÊNDICE**APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.

A Direção da Escola _____.

Prezado (a) Diretor (a) _____

Eu, NAIRA LISBOA FRANZOI, juntamente com minha orientanda, DAMIANA DE MATOS COSTA FRANÇA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, dirigimos-nos a vossa senhoria para consultar sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa de campo na _____. Damiana está em fase da construção do projeto de seu mestrado, provisoriamente intitulado como *Olhares e Construções dos educandos trabalhadores na perspectiva do Desenvolvimento local*.

Como relação ao levantamento de dados (item referente à parte metodológica da pesquisa), pensamos na possibilidade de realizar estudo de campo com os alunos que trabalham. Um dos principais objetivos da pesquisa é investigar como o educando se percebe como construtor do Desenvolvimento e de suas ações reconhecendo o seu valor social e estratégico para o desenvolvimento local. Acreditamos que a realização da pesquisa de campo na Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida será de fundamental importância para realização da pesquisa.

Para qualquer informação acerca do trabalho de pesquisa ou referencia sobre a aluna, contatos podem ser realizado através do e-mail nairalf@yahoo.com.br ou mesmo através do telefone (51) 84121266

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e a disposição em proporcionar a obtenção de informações e subsídios para os estudos da pesquisa de mestrado.

Atenciosamente,

Dr^a Naira Lisboa Franzoi
Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, _____, da turma _____, declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa intitulada *Olhares e Construções dos educandos trabalhadores na perspectiva do Desenvolvimento local*, desenvolvida pela pesquisadora Damiana de Matos Costa França. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada por Naira Lisboa Franzoi, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através dos telefones 81422226 e 84121266 ou e-mail damianamcf@yahoo.com.br e nairalf@yahoo.com.br

Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- analisar a construção e a articulação que os educandos trabalhadores fazem acerca do que compreendem sobre ciência, tecnologia, saberes e desenvolvimento local.
- compreender o olhar do educando trabalhador por meio da produção imagética e do diálogo desencadeado a partir das fotografias.

Foi também esclarecido (a) de que os usos das informações e imagens fornecidas pelos (as) alunos(as) serão discutidos apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.)

A colaboração dos (as) aluno (a) se fará por meio de questionário escrito, fotografia, produção textual e entrevistas bem como a participação em oficinas, em que sua produção serão analisada. No caso das fotografias, produzidas durante a minha participação, autorizo que sejam utilizadas na pesquisa. A minha colaboração se iniciará a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que caso eu tenha dúvida poderei contatar a pesquisadora responsável no endereço Rua Paulo Gama s/n Prédio 12201 Faculdade de Educação UFRGS – 7ª andar Porto Alegre (RS) CEP 90046-900. E-mail ppgedu@ufrgs.br Fone: (051) 3308-3428 Fax: (051) 3308-4120.

Fui informado também, do direito de desistir de participar do mesmo, se assim entender conveniente. Os responsáveis pelo estudo comprometem-se a não identificar o participante.

Porto Alegre, 15 de Julho de 2010.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora: Damiana de Matos Costa França

Assinatura da Orientadora da pesquisa: Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa – Olhares e Construções dos educandos trabalhadores na perspectiva do Desenvolvimento local

Pesquisadora Responsável – Damiana de Matos Costa França

Os dados retirados deste questionário serão utilizados para fins de pesquisa. Lembramos que suas respostas serão trabalhadas junto com as respostas de outros estudantes e em nenhum momento seu questionário será identificado. É importante que você responda a todas as perguntas. Agradecemos a sua participação.

Dados de identificação:

() Feminino () Masculino

Idade: _____

Série (Ano): _____

Turno que vai a escola: () Manhã () Tarde () Noite

1) Onde você mora? () zona urbana () zona rural

2) Você realiza algum trabalho remunerado? () Sim () Não

3) Quantas horas você fica trabalhando?

4) Fale sobre seu local de trabalho.

4) Descreva as atividades que você faz no seu trabalho.

5) O que você aprende no seu trabalho te ajudam na escola? De que forma?

6) Os saberes aprendidos na escola te ajudam na realização do teu trabalho? Como?

APÊNDICE D - DIÁRIO DE CAMPO

Caminhos percorridos

Com o objetivo de identificar se e como o/a trabalhador/a estudante se percebia como protagonista do desenvolvimento local, fomos ao encontro dos sujeitos da pesquisa, os jovens e adultos que estudam e trabalham.

O primeiro grupo da pesquisa era composto por cinco jovens e adultos que trabalhavam no plantio e na colheita da uva, em atividades da viticultura, e residiam no município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul.

No primeiro encontro, fizemos a primeira visita ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, com o qual já havíamos feito contato por e-mail e telefone. Fomos recebidas, e ocorreu uma reunião onde estavam presentes o diretor de ensino e as coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio e do Tecnólogo. Fizemos, então, uma exposição sobre a pesquisa, os seus objetivos e a intenção de realizar os estudos naquela instituição. Naquele momento, a direção comunicou-nos sobre a realidade dos estudantes que faziam parte da instituição, informando que os alunos trabalhadores encontravam-se no Curso Tecnólogo. Após, entregamos a carta de apresentação da pesquisa, mostramos o questionário e o Termo de Consentimento Informado. Dessa forma, recebemos autorização para aplicar o questionário que fazia parte do início da pesquisa. No período da tarde, entramos em contato com as turmas do Tecnólogo do Curso de Viticultura e Enologia; visitamos as salas de aula e, com a permissão dos professores que já sabiam da intenção da pesquisa, tivemos o primeiro contato com os estudantes, explicamos a eles os objetivos e aplicamos o questionário, fazendo o convite àqueles que desejassem fazer parte do estudo.

No segundo encontro, chegamos, pela manhã, para conhecer os participantes que haviam aceitado participar da pesquisa. Então, ficamos caminhando pela escola, lendo as informações do quadro mural, ouvindo as conversas, passeando pelos corredores. No início da tarde, almoçamos no restaurante da escola. Nesse dia, no final da tarde e início da noite, chegou o momento de conhecer os educandos trabalhadores que aceitaram participar da pesquisa. Foi o momento do primeiro contato visual com aqueles sujeitos que, por livre e espontânea vontade, a partir da apresentação da pesquisa, aceitaram fazer parte dela. Nosso encontro aconteceu de forma coletiva, na sala da coordenação pedagógica. Num primeiro momento, conversamos, mais

detalhadamente, sobre os objetivos da pesquisa, fizemos uma leitura e explicamos em que consistia o Termo de Consentimento Informado. Explicamos os passos da metodologia e realizamos uma pequena oficina, para que todos pudessem ver, entender e manusear a câmera descartável. No momento, os participantes receberam suas respectivas câmeras e um papel adesivo, para que cada um identificasse sua câmera da forma que desejasse, a fim de que, durante a revelação, pudéssemos receber as fotografias com a identificação de quem as produziu. Tendo por base o método autofotográfico, os participantes foram solicitados a registrar fotografias em resposta à pergunta: “Você é um/uma construtor/a do desenvolvimento local?” Houve um momento de reflexão, em que conversamos sobre a questão da pesquisa, pedimos que eles pensassem e falassem sobre o seu trabalho e o que ele significava para o desenvolvimento do seu município. Enfatizamos que as respostas da questão deveriam ser registradas em suas fotografias. Também deveriam registrar o número de fotografias a serem tiradas, sendo que eles ficaram três semanas com a câmera.

No terceiro encontro, os participantes devolveram a câmera e conversamos sobre o período que eles ficaram fotografando, e combinamos o próximo encontro. Trouxe as máquinas, pois os filmes foram revelados em Porto Alegre.

O quarto encontro aconteceu na biblioteca; trouxemos as fotografias, sendo que foram feitas duas cópias de cada uma, para que a pesquisadora tivesse o mesmo conjunto de fotografias que foram entregues aos participantes. Eles receberam as fotografias, ficaram em silêncio, contemplando as imagens que haviam produzido. Falamos sobre a questão que deveriam ser respondidas por meio das imagens e eles ficaram à vontade conversando e olhando as fotografias dos colegas.

No quinto encontro, eles trabalharam com as fotos que tinham ficado com a pesquisadora, sendo orientados a refletirem um pouco, e colocar as fotografias numa ordem crescente, a ser iniciada pela mais significativa. Após a seleção das fotografias pelos alunos, pedimos que eles falassem sobre as imagens e, diante do questionamento feito, explicassem, em forma de legendas, as fotografias escolhidas. Eles receberam papel e cola e perguntaram se podiam sair da mesa, onde estávamos em círculo, para realizarem a atividade em outras mesas da biblioteca individualmente, e foram.

No sexto encontro, ocorreram as entrevistas semiestruturadas, a partir das fotografias, sendo que, de forma espontânea, cada um falava de suas imagens, enfocando a questão de

pesquisa. Com essa mesma finalidade, realizamos mais dois momentos, o sétimo o oitavo encontro.

O segundo grupo era formado por oito jovens que trabalhavam na produção da cana-de-açúcar e seus derivados, aguardente e rapadura. Eram todos residentes no município de Areia, no Estado da Paraíba, Região Nordeste do Brasil.

O primeiro contato com a escola foi por telefone, falamos com diretora da Escola e foi bem positivo, uma vez que a diretora era uma ex-colega e já tínhamos trabalhado juntas nessa e em outra escola do município. Nessa ocasião, explicamos os objetivos da pesquisa e a intenção de realizar o estudo naquela instituição.

O segundo contato foi por e-mail com a diretoria da Escola Estadual José Américo de Almeida, reforçando os objetivos da pesquisa. Enviamos a carta de apresentação do estudo, o questionário e o Termo de Consentimento Informado, para que a escola tomasse conhecimento dos documentos que faziam parte do estudo. No terceiro contato, recebemos os questionários dos participantes da pesquisa, via correio.

No primeiro encontro, de posse dos questionários e superansiosa para conhecer os participantes que trabalhavam com a cana-de-açúcar, recebemos a notícia de que cinco deles haviam deixado de ir escola conheci o único que lá permanecia. No mesmo dia, à noite, voltamos à escola para entrar em contato com os estudantes das turmas do período noturno, que frequentavam a escola e eram trabalhadores da cana-de-açúcar. Fomos recebidas pelo vice-diretor (que disse não ter sido informado pela diretora sobre a existência da pesquisa). Naquele momento, participamos de uma reunião, onde estavam presentes o vice-diretor da escola e o coordenador do PROJOVEM, que confirmou que tinha conhecimento de que a escola havia recebido o convite e permitido que o estudo fosse realizado. Fizemos, então, uma exposição sobre a pesquisa, os objetivos e a intenção de realizar o estudo com os estudantes trabalhadores que faziam parte daquela escola. Entregamos a carta de apresentação da pesquisa e mostramos o questionário e o Termo de Consentimento Informado da pesquisa.

Nessa noite, três trabalhadores-estudantes aceitaram o convite para participar da pesquisa, e a escola cedeu-nos uma sala para que pudéssemos conversar. No nosso diálogo sobre a pesquisa, recebemos deles a informação de que eles tinham outros colegas que trabalhavam no mesmo engenho de cana-de-açúcar, mas que estudavam em outras escolas. Eles nos convidaram a

ir até o engenho explicar ao proprietário sobre a pesquisa e conhecer esses colegas. Firmamos com eles o compromisso da visita, para o dia seguinte.

No segundo encontro, chegamos ao engenho às oito horas da manhã e tentamos falar com o proprietário do engenho, recebendo a informação de que ele estava na capital e voltaria no dia seguinte. Falamos, então, com o senhor que era responsável pelo engenho, na ausência do proprietário, e recebemos a permissão para conversarmos com os trabalhadores que estudavam. Nesse momento, explicamos o objetivo da pesquisa, falamos sobre o Termo de Consentimento Informado e a metodologia que seria utilizada. Os/as trabalhadores/as do engenho estudavam em outras duas escolas diferentes, uma delas, ali mesmo, na zona rural. Neste dia, à noite, fomos à escola que fica localizada na zona rural. Fomos recebidas pela diretora e uma professora do PROJovem. Explicamos a pesquisa, os objetivos e a intenção de realizar o estudo e pedimos permissão, para que dois estudantes, que faziam parte da pesquisa, pudessem se ausentar por algumas horas para participarem de um diálogo, que aconteceu naquela noite.

No quinto encontro, já com todos os participantes, iniciamos o nosso diálogo sobre a pesquisa. Expusemos, novamente, os objetivos, explicamos e aplicamos o questionário. Num segundo momento, comentamos sobre a metodologia e entregamos as suas respectivas câmeras descartáveis, para que eles tivessem contato com as mesmas. Realizamos, então, uma pequena oficina, onde explicamos o manuseio das máquinas.

Desse modo, os participantes da pesquisa receberam as máquinas e foram solicitados a registrarem fotografias em resposta à pergunta: “Você é construtor do desenvolvimento local?” Houve, então, um momento de reflexão, em que conversamos sobre a questão da pesquisa, pedimos que eles pensassem e falassem sobre o seu trabalho e o que ele significava para o desenvolvimento de seu município. Enfatizamos que as respostas da questão deveriam ser registradas em suas fotografias. Também deveriam registrar o número de fotografias a serem tiradas, sendo que eles ficaram oito dias com as câmeras.

No sexto encontro, no período da manhã, estivemos no engenho para falar com o proprietário sobre a participação dos trabalhadores do engenho, que eram estudantes e faziam parte da pesquisa. O encontro com os participantes aconteceu, à noite, em uma sala de aula da Escola. No primeiro momento, foram entregues as fotografias aos alunos; foram feitas duas cópias de cada foto, para que a pesquisadora tivesse o mesmo conjunto de fotografias que foram entregues aos mesmos, sendo que eles ficaram um tempo contemplando as imagens que haviam

produzido. Relembramos, então, que a questão deveria ser respondida por meio de imagens, sendo um momento em que os participantes conversaram sobre suas produções.

No sétimo encontro, os participantes foram orientados a contemplarem as imagens e escolher algumas, após a seleção das fotografias. Dessa forma, pedimos para que eles explicassem o significado das imagens em forma de legenda; após, receberam papel e cola e produziram as legendas para suas fotografias.

No oitavo encontro foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, a partir das fotografias, feitas de forma espontânea, sendo que cada um falou de suas imagens, enfocando a questão de pesquisa.