

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIOGRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

JOSÉ ANTÔNIO MOREIRA DAS NEVES

**UMA LUZ À EDUCAÇÃO?
OS IMPACTOS DO PROGRAMA LUZ PARA TODOS NO ENSINO ESCOLAR, NA
REGIÃO SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**PELOTAS
Abril / 2019**

JOSÉ ANTÔNIO MOREIRA DAS NEVES

UMA LUZ À EDUCAÇÃO?

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA LUZ PARA TODOS NO ENSINO ESCOLAR, NA
REGIÃO SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia do Instituto Federal
Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense,
Campus Pelotas, para obtenção do título de
Mestre.**

Orientador: Prof. Dr. Jair Jonko Araújo

**Pelotas
Abril / 2019**

Dedicatória

A todos os professores que se dedicam na formação de indivíduos emancipados e críticos.

AGRADECIMENTOS

Antes de nomear as pessoas que considero importante para a consecução dessa pesquisa, gostaria de enaltecer e agradecer na ordem três instituições públicas de ensino, a saber, a Escola Técnica Federal de Pelotas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Riograndense. Foram esses lugares, juntamente com seus professores e funcionários que moldaram meu caráter, serei sempre grato.

De outra forma agradeço ao Prof. Doutor Jair Jonko Araújo pela forma como está orientando essa pesquisa. As observações técnicas e científicas são ao mesmo tempo instigantes e esclarecedoras. Estou grato por isso, mas também pela cordialidade no tratamento e pela liberdade de reflexão que me concedeu para elaborar esse trabalho.

Aproveito também esse espaço para agradecer a Profa. Doutora Cleoni Fernandes, uma inspiradora amiga. Estendo essa homenagem a todos os professores, colegas e funcionários do curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia pela sensibilidade e conhecimento em tratar de tema tão importante para o país que é a educação nacional.

Meus mais sinceros agradecimentos às professoras, diretora e alunos da escola onde estou realizando esse trabalho e que por razões de confidencialidade não posso nomear.

Finalmente manifesto gratidão a toda minha família.

“Nem todo mundo tem os instrumentos da produção da opinião pessoal. A opinião pessoal é um luxo.”

(Pierre Bourdieu)

RESUMO

A educação no campo, dos povos do campo é um processo ainda em construção. Com características distintas da realidade urbana, o campo foi por longo tempo esquecido. Recentemente, o que significa menos de duas décadas, o campo passou a ser lembrado através de políticas públicas mais efetivas. Entre essas podemos destacar o Programa Luz para Todos (PLT). Uma iniciativa do governo Federal, juntamente com os Estados, Municípios e as concessionárias de energia elétrica. Muitas residências passaram a possuir luz elétrica, um bem de importância significativa para os povos do campo. A pesquisa que apresentamos está inserida nessa nova política para o campo, mas voltando o olhar para a educação. Nesse sentido pretendemos observar até que ponto a chegada da luz elétrica nessa região, auxiliou na educação e no processo de formação dos educandos. Para isso será escolhido o município da Canguçu, pela sua representatividade minifundiária no Brasil, sendo considerada uma das maiores do país. A pesquisa foi realizada em uma escola na zona rural dessa cidade, procurando entrevistar, professores, membros diretivos e alunos que participaram da chegada da luz elétrica nesses locais. Além disso, o trabalho tem a pretensão de ampliar o debate sobre a educação e como acreditamos que essa deva cumprir as premissas de emancipação e crítica da realidade. Assim foi realizada uma breve discussão sobre a educação no Brasil e a maneira como a ordem capitalista de produção se vale de determinados valores para se estabelecer. Por outro lado, abrimos um debate com autores notadamente críticos da ordem dominante, no sentido de amparar essa dialética. Concomitantemente o trabalho apresenta um breve cenário do PLT com suas características mais importantes. Em linhas gerais, acreditamos que o trabalho possui relevância acadêmica, por tratar de uma política pública que pode apoiar o processo de aprendizagem, em regiões distantes dos centros urbanos. Sobre a hipótese de que a luz elétrica no campo, para os alunos cujas famílias foram beneficiadas pelo PLT, melhoraram seus aproveitamentos escolares, a pesquisa aponta para uma relação positiva.

Palavras-chave: educação – educação no campo – luz elétrica – políticas públicas – políticas para educação

ABSTRACT

Education in the countryside, the people of the countryside is a process still under construction. With distinct characteristics of urban reality, the field has long been forgotten. Recently, which means less than two decades, the field began to be remembered through more effective public policies. Among these we can highlight the Light for All Program (PLT). An initiative of the Federal Government, together with the States, Municipalities and electric power concessionaires. Many residences now have electric light, a property of significant importance to the people of the countryside. The research that we present is inserted in this new policy for the field, but looking at education. In this sense we intend to observe the extent to which the arrival of electric light in this region, helped in the education and the process of formation of the students. For this, the municipality of Canguçu will be chosen for its small-scale representation in Brazil, being considered one of the largest in the country. The research was carried out in a school in the rural area of that city, looking for interview, teachers, board members and students who participated in the arrival of electric light in these places. In addition, the paper intends to broaden the debate about education and how we believe it should fulfill the premises of emancipation and criticism of reality. Thus a brief discussion about education in Brazil and the way in which the capitalist order of production uses certain values to establish itself. On the other hand, we have opened a debate with notably critical authors of the dominant order, in order to support this dialectic. Concomitantly, the paper presents a brief scenario of the PLT with its most important characteristics. In general terms, we believe that the work has academic relevance, since it deals with a public policy that can support the learning process in regions far from urban centers. On the hypothesis that the electric light in the field, for the students whose families were benefited by the PLT, improved their school achievements, the research points to a positive relation.

Keywords: education - field education - electric light - public policies - education policies

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Categorias de análise professores	65
Quadro 2 – Categorias de análise alunos	65
Tabela 1 - Resultado busca Banco de Teses e Dissertações da CAPES	19
Tabela 2 - Resultado busca Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	19
Tabela 3 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise CAPES	19
Tabela 4 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise BDTD	20
Tabela 5 - Investimentos PLT na Gerência Regional Sul aproximados em (R\$)	63
Tabela 6 - Categoria intermediária – Energia elétrica como fonte de transformação da realidade	72
Tabela 7 - Categoria intermediária – Energia elétrica e aproveitamento escolar	73
Tabela 8 - Categoria intermediária – Energia elétrica e a vida dos povos do campo	73
Tabela 9 - Categoria intermediária – Política pública como forma de reduzir desigualdades sociais.....	74
Tabela 10 - Categoria final – Energia elétrica, desenvolvimento escolar e transformação da realidade	75
Tabela 11 - Categoria final – Energia elétrica e mudança de valores dos povos do campo	75

Lista de Ilustrações

- Figura 1- Fotografia indicando o padrão de consumidor atendido pelo PLT 49**
- Figura 2- Apresentação de uma sala de aula em Almecégas no Ceará 53**

Lista de Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANEEL	Agência Nacional de Energia Elétrica
AIMFR	Associação Internacional das Casas Familiares Rurais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEEE-D	Companhia Estadual de Distribuição de Energia Elétrica
CDE	Conta de Desenvolvimento Energético
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Contag	Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
ELETROBRÁS	Centrais Elétricas Brasileiras
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PLT	Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - Luz para Todos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RGR	Reserva Global de Reversão
SEB	Sistema Elétrico Brasileiro
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

A motivação da pesquisa	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O problema e os objetivos da pesquisa.....	17
1.2 Revisão teórica	18
2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL – processos e construções	24
2.1 A educação emancipatória ou crítica: a defesa de um ideal	28
3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO	38
3.1 A Institucionalização da Educação no Campo	40
4 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	44
4.1 O Programa Luz para Todos (PLT)	49
5 A EDUCAÇÃO E A LUZ ELÉTRICA	53
6 METODOLOGIA	60
6.1 Análise de Conteúdo na configuração da pesquisa	61
6.2 Análise de dados.....	62
6.3 Formação de Categorias	64
6.3.1 Das categorias iniciais	64
6.3.1.1 Descrição das categorias iniciais (professores)	65
6.3.2.1 Descrição das categorias iniciais (alunos).....	70
6.3.2 Das categorias intermediárias.....	72
6.3.3 Das categorias finais.....	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
BIBLIOGRAFIA	80
APÊNDICES	85

A motivação da pesquisa

É um dever científico esclarecer a motivação dessa pesquisa. Além de acadêmico e professor, sou técnico em eletrotécnica, formado pela Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense.

Como técnico, desenvolvo trabalho na Companhia Estadual de Distribuição de Energia Elétrica (CEEE-D), de fiscalização de obras, especificamente a construção de redes elétricas de distribuição. No ano de 2006, solicitei transferência de Porto Alegre para Pelotas. Em janeiro de 2007, fui convidado, para participar das fiscalizações do Programa Luz para Todos (PLT) na região de Pelotas, especificamente para acompanhar as obras na cidade de Canguçu. Por cinco anos, posso dizer, conheci toda zona rural daquele município. Visitei locais de difícil acesso. Por vezes tinha de caminhar pelos campos, pois não havia estradas para transitar com as caminhonetes da Companhia. Muitas vezes a maneira como chegávamos e descobríamos as pessoas inscritas no Programa, era através de mapas do exército da época da ditadura militar. Foi um período de muito trabalho. Levar energia elétrica para regiões tão inóspitas e ver a alegria daquelas pessoas que recebiam eletricidade pela primeira vez, foi uma experiência gratificante do ponto de vista pessoal e profissional.

Conhecer a realidade do campo, dos povos do campo e suas dificuldades para as questões mais básicas de sobrevivência foi uma experiência humana ao mesmo tempo assustadora e enriquecedora. Ainda hoje guardo comigo momentos de grande sensibilidade. Lembro-me de realizar uma fiscalização, durante um inverno muito frio e chuvoso. As condições das estradas eram muito precárias. Não consegui chegar dirigindo. Tive de caminhar por mais de três quilômetros para chegar ao local da obra e validar o atendimento, condição necessária para o fornecimento da energia elétrica. Tenho a certeza que ajudei na construção dos sonhos de muitas das famílias atendidas pelo PLT.

É preciso salientar, que além de técnico em eletrotécnica, sou formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possuindo Mestrado e Doutorado em Ciência Política por essa mesma instituição. Observo isso, porque muito provavelmente o olhar de pesquisador, muitas vezes me levou para além do meu ofício de técnico. Foi com essa vivência pessoal e profissional que resolvi encaminhar essa pesquisa. Verificar na prática como alguns processos de exclusão social se davam, ajudou na motivação e na formatação desse trabalho acadêmico que hoje apresento.

1 INTRODUÇÃO

Desde que os processos de industrialização começaram e a sociedade se viu dividida em classes, com os ofícios se expandindo, as desigualdades sociais tomaram força para todos os lados. Ainda que os Estados Nacionais tenham observado essa realidade e implementado políticas públicas e sociais com o objetivo de mitigar essas ocorrências, a velocidade dos processos econômicos, com a internacionalização dos recursos tornou tênues as práticas dos governos para atingir o equilíbrio social.

Assim, essa multiplicidade de fenômenos que surge com o desenvolvimento da sociedade capitalista, também interferiu de forma direta na formação dos processos educacionais. A necessidade de padronizar comportamentos para uma sociedade dividida por hierarquias, a questão da ordem social para atingir determinado objetivo de uma classe proprietária que detém os meios de produção, influenciam ainda hoje a comunidade escolar. Dessa maneira, determinadas verdades e pensamentos são difundidos, às vezes de forma nítida e outras subjacentes em discursos que privilegiam interesses e ideologias dominantes. Desse modo, ainda que na atualidade a informação esteja disponível de várias maneiras, na maioria das vezes, a forma de acesso aos conteúdos de toda ordem, se acham envolvidas por “nuvens” de interesse que impedem ou dificultam o verdadeiro conhecimento dos fatos. Nesse sentido o indivíduo vai aceitando a “realidade”, sem maiores questionamentos, alienando-se no trabalho, nas mídias sociais e tornando-se um elemento passivo no processo de construção crítica do pensamento.

A vida no campo quando comparada com as características e avanços tecnológicos presentes na rotina da sociedade urbana é bem diferente. Em um processo comparativo com a cultura urbanocêntrica é possível argumentar que o desenvolvimento social e econômico no campo não é homogêneo dificultando uma distribuição igual de recursos e benefícios. Com os avanços dos sistemas produtivos de alta intensidade com grande mecanização, racionalização da produção e eficiência produtiva, remeteu os pequenos produtores para formação de novos grupos de excluídos.

Essa realidade tornou a vida no campo mais dependente dos fatores econômicos. Um desses fenômenos contemporâneos pode ser observado através daquilo que se denominou

chamar de “Revolução Verde”¹. Ainda que o Brasil seja hoje um dos principais protagonistas desse movimento, elevando ano após ano sua produção de insumos agrícolas e isso é importante, esse processo tensiona a relação entre os pequenos produtores e as políticas do governo brasileiro para o campo.

Os problemas com o meio-ambiente através do desmatamento para o cultivo, o surgimento de novas pragas, utilização de agrotóxicos em grande medida, fungicidas, alteraram e contaminaram o ecossistema rural, expulsando os pequenos produtores das suas lavouras. Por outro lado, a legitimação de certos comportamentos da cultura urbana centrada como superiores tem também contribuído para a negação da vida no campo. A forma como essa cultura compreende e observa o mundo, se dá justamente na contraposição com as culturas específicas. Esse movimento origina um prejuízo na constituição da identidade das classes excluídas, pois essas não se sentem representadas no processo de construção do sujeito, pelo contrário, apreciam o comportamento que lhe são infligidos.

Assim, consentindo que essas características estejam presentes na sociedade brasileira, na sua totalidade, tanto o Governo Federal, os Estados e os Municípios, procuram, ainda que de forma difusa, através de incentivos e políticas públicas manter o homem no campo, especialmente o pequeno e médio agricultor. Uma dessas políticas de fortalecimento do campo foi o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos (PLT).

Implantado em 2004, esse programa possuía o objetivo de atender à população do campo, sinalizando que mais de 80% da exclusão elétrica se situava nesse espaço². Por ocasião do lançamento do programa, existiam mais de dois milhões de domicílios rurais não atendidos. Coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, com participação da Eletrobrás e suas empresas controladas, tinha como meta inicial levar energia elétrica para milhões de pessoas, atingindo famílias na sua maioria com renda inferior a três salários mínimos e partindo da premissa que o acesso à luz elétrica, pode tornar a vida no campo mais completa, propiciando entre outras coisas, melhorias na saúde e educação dessa população. Um objetivo bastante importante para uma sociedade considerada exportadora de insumos agrícolas.

¹ A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma conferência em Washington. Esse programa surgiu com o propósito de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo – modernização da agricultura.

² Programa Nacional de Universalização e Acesso ao Uso de Energia Elétrica (PLT), Manual de Operacionalização Rev. N.4. Portaria N.287, de 17/11/2006, Ministério de Minas e Energia.

Especificamente no Rio Grande do Sul, o PLT atuou de forma efetiva em todos os municípios, mas foi em Canguçu que esse programa atingiu um maior número de famílias. Essa particularidade se deve ao fato de que, em levantamento junto à concessionária de distribuição de energia elétrica, apresentou o maior número de residências rurais, na região sul do Estado contemplado com o acesso à energia elétrica. Isso se deveu muito pela sua extensa área rural, onde cerca de 14 mil propriedades lhe conferem o título de município com o maior número de minifúndios do Brasil. Em dados concretos, no período de 2005 a 2011, auge do programa, o município de Canguçu recebeu em investimentos, em torno de 40%³ do total distribuído para toda a região que engloba mais de onze cidades. Na prática isso significou atender mais de trinta mil famílias que não possuíam luz elétrica.

Debruçando o olhar de forma mais específica sobre as políticas dos governos para a educação no campo verifica-se alguma atenção para essa questão. Entretanto, embora tais esforços, o que se percebe é que muitas dessas políticas evidenciam um preconceito histórico sobre a vida e educação no campo. Isso se reflete nas distorções idade-série dos alunos, na acumulação de cargos de gestão com docência e na formação específica e continuada do próprio professorado. Nesse sentido um estudo do Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) apontou que em 2015 a escolaridade média brasileira se situava em torno de 10,1 anos, enquanto que no campo esse índice era de 8,3 anos.

Outra instância importante é o número de habitantes do campo. Mesmo com os processos de urbanização crescente, apontando que no século XXI mais de 60% da população mundial estarão nas cidades, ainda viverão no campo pelo menos 3,2 bilhões de pessoas, onde a maioria, cerca de três bilhões, serão das regiões mais pobres do planeta, com a América Latina possuindo cerca de 108 milhões de habitantes na zona rural.⁴

A pesquisa que se apresenta, pretende dar conta de como o acesso à energia elétrica em regiões rurais, longe dos grandes centros urbanos, pode favorecer o ensino escolar, ampliando as expectativas dos estudantes das comunidades da região sul do Estado do Rio Grande do Sul, que foram beneficiadas pelo programa do Governo Federal, denominado Luz para Todos (PLT).

A cidade escolhida foi Canguçu. Observo que essa escolha, além das questões técnicas e sociais já apontadas, possui um forte apelo pessoal pelas razões apresentadas anteriormente. Assim, pelas características do programa, os resultados obtidos nessa cidade podem permitir

³ Fonte: Seção de obras, Gerência Regional Sul – CEEE-D/GRS/SPO/SO em 25/02/2011.

⁴ Miguel Arroyo (2004, p.29 apud Abramovay, R & Sachs, I., 1995, p.11-16)

inferência para toda região como também para todo o Brasil devido aos aspectos técnicos e socioeconômicos apresentarem similaridades.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola na zona rural de Canguçu. Essa escola estadual, bastante afastada do centro urbano daquele município, possui o ensino fundamental e o ensino médio. O processo de investigação contempla entrevistas com professores, coordenadores e alunos que foram testemunhas dos momentos vividos antes e depois do PLT.

No primeiro capítulo sobre a “Educação no Brasil – processos e construções” serão realizados um breve histórico da educação no Brasil, desde a formação da República, passando por momentos importantes, como o movimento dos “Pioneiros da Educação e o Escolanovismo”. Ainda nesse capítulo se pretende observar como os processos educacionais podem se contrapor a ordem vigente, observando teorias que procuram tornar a educação como um processo emancipatório e crítico.

No segundo capítulo sobre a “Educação no Campo”, será elaborada uma apresentação de como se deu esse processo, percorrendo a formação das Casas Familiares Rurais, a pedagogia da alternância, as lutas de classe no campo, principalmente aquelas organizadas pelo MST, pela Pastoral da Terra, culminando com as Conferências sobre a Educação no Campo e como essa está organizada atualmente.

No terceiro capítulo que trata da “Educação e as Políticas Públicas” será realizado uma exposição da importância dessas políticas, seus princípios e condições para aplicação de tais demandas. Também será desenvolvido um breve histórico, na tentativa de identificar o ponto central dos momentos das políticas educacionais no Brasil.

No quarto capítulo sobre a “Educação e a Luz Elétrica”, é onde a pesquisa se estabelece efetivamente, sinalizando de que maneira a energia elétrica se insere na lógica da educação no campo, apresentando a justificativa de como o acesso à energia elétrica transformou a vida dos educandos da região pesquisada.

No quinto capítulo, sobre a metodologia, será apresentado o desenvolvimento da pesquisa, que utilizou a técnica da análise de conteúdo e como foram utilizados os dados das entrevistas, de maneira a obter inferências para comprovar a hipótese formulada no trabalho.

No sexto capítulo sobre as “Considerações Finais”, o estudo pretende indicar e apontar a importância do PLT para educação no campo, discorrendo sobre as evidências encontradas no trabalho.

1.1 O problema e os objetivos da pesquisa

Um dos pressupostos básicos dessa pesquisa atinentes à educação é que essa deveria emancipar o cidadão tornando-o capaz de refletir sobre a realidade que o permeia, articulando saberes e inserindo-o efetivamente na sociedade. Nesse sentido o processo educacional não deve somente privilegiar a interpretação das expressões cotidianas, mas se associar com a leitura e construção de um mundo com capacidade crítica dos fatos. Obviamente que essa posição não se encontra em conformação com todos os atores responsáveis pela educação no Brasil. Da mesma forma não significa que essa visão seja ingênua sobre os processos em educação. A realidade educacional será sempre espaço político e social, uma arena onde vários agentes se apresentam com perspectivas e objetivos distintos. Nesse aspecto a reflexão e a educação crítica nem sempre será requerida como objetivo final.

Mesmo que a formação crítica da educação não esteja claramente definida nas práticas e leis que regem os processos de formação dos alunos nas escolas, a atual pesquisa se insere num contexto de busca reflexiva pelo conhecimento, procurando observar as relações entre poder, saber e escolaridade. Dessa forma esse estudo possui como objetivo subjacente, a pretensão de se associar a corrente teórica que observa essas relações com o objetivo de apontar que todo processo educacional submete seus atores as tensões políticas sociais e econômicas e, portanto não é neutro.

O pressuposto inicial dessa pesquisa é que a luz elétrica em domicílios que ainda não possuíam energia, no campo, favoreceu o aprendizado escolar. Nesse aspecto tem-se a idéia de que com a luz elétrica as dinâmicas dos processos educacionais, envolvendo escola, professor, comunidade e principalmente o alunado consigam melhor se desenvolver para apoiar aprendizagem na escola. Portanto a hipótese que a pesquisa pretende dar conta é que a luz elétrica no campo, para os alunos cujas famílias foram beneficiadas pelo PLT, melhoraram seus aproveitamentos escolares. Nesse aspecto a análise que aqui se desenvolveu, é de que a educação no campo não pode ser diferente daquela fornecida nos centros urbanos. Não é possível educar com qualidade, se as condições no campo são precárias. A luz no campo se insere numa perspectiva emancipatória e necessária para o bom aprendizado.

Assim a pesquisa foi desenvolvida em uma escola no interior do município de Canguçu. Essa escolha se deve basicamente pelos motivos anteriormente abordados. Nesse sentido o trabalho possui a pretensão de dar conta de como o acesso à energia elétrica pode favorecer o ensino escolar, ampliando as expectativas dos estudantes das comunidades da

região sul do Estado do Rio Grande do Sul, que foram beneficiadas pelo programa do Governo Federal, denominado Luz para Todos (PLT). Observo que a escolha por esse município, além das questões técnicas e sociais já apontadas, possui um forte apelo pessoal pelas razões apresentadas anteriormente.

Em termos objetivos essa pesquisa possui duas linhas. A primeira ampliar e auxiliar o debate sobre o atual estado da educação, observando como os incentivos públicos e as políticas públicas, especialmente na educação das regiões rurais, podem ou não estimular o desenvolvimento dos estudantes desses lugares. A segunda, de forma mais específica, dar conta de como o acesso à luz elétrica para os povos do campo, pode estimular e desenvolver um melhor aprendizado na educação, assentado por valores de cidadania, no sentido de possibilitar uma inserção social afetiva, bem como a ampliação das expectativas dos estudantes das comunidades da região sul do Estado do Rio Grande do Sul, que foram beneficiadas pelo programa do Governo Federal, denominado “Luz par Todos (PLT)”.

1.2 Revisão teórica

O estado do conhecimento sobre o conteúdo da pesquisa possibilita a verificação em trabalhos já publicados, reflexões teóricas e práticas no sentido de legitimar e validar a produção acadêmica. Dessa forma, com o objetivo de apresentar o “estado da arte” na área escolhida para o trabalho, realizou-se o estudo de algumas produções científicas publicadas e suas prováveis ligações ou relações com a pesquisa.

Dessa forma foram elencadas duas possibilidades, uma utilizando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ⁵ e a outra através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ⁶. Essas escolhas se constituíram pela importância acadêmica que esses espaços reservam para o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira.

Para a coleta de informações, foram utilizados os seguintes conteúdos: (i) programa luz para todos e a educação; (ii) luz no campo e aprendizagem; (iii) programa luz para todos e o ensino no campo; (iv) programa luz para todos. Para essa análise foram observados trabalhos de Mestrado e Doutorado, compreendidos no período entre os anos de 2010 e 2016,

⁵ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 25/03/2019.

⁶ Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor="programa+luz+para+todos"](http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=)>. Acesso em 25/03/2019.

intervalo onde o PLT se consolida como grande programa de universalização de energia elétrica no campo.

Sobre as três primeiras seleções que estabelecem conexão entre o PLT e a educação, ou ensino ou aprendizagem, os resultados não apresentaram nenhuma produção científica no período investigado. De alguma forma, isso estabeleceu a necessidade de abrir o escopo da investigação para um conteúdo mais abrangente, ou seja, uma seleção que vinculasse apenas o PLT enquanto objeto de pesquisa. Os resultados estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 - Resultado da busca Banco de Teses e Dissertações da CAPES – filtro 4

Conteúdo: “programa luz para todos”	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Mestrado	2	1	3	2	3	5	2	18
Doutorado	2	-	-	1	-	2	2	7
Total	4	1	3	3	3	7	4	25

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Tabela 2 - Resultado da busca Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – filtro 4

Conteúdo: “programa luz para todos”	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Mestrado	4	1	3	1	-	3	2	14
Doutorado	2	-	1	1	-	-	2	6
Total	6	1	4	2	-	3	4	20

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Inicialmente, para verificação dos trabalhos científicos selecionados, foi realizada leitura dos resumos das obras. Isso possibilitou distinguir entre os trabalhos, aqueles que possuíam alguma afinidade com o objeto de pesquisa aqui proposto. Obviamente que essa escolha, é fruto do olhar e da percepção deste pesquisador e, portanto sob outras circunstâncias e contextos essa tomada de decisão poderia ser diferente.

Os resultados dessa seleção encontram-se nas tabelas abaixo

Tabela 3 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise CAPES

Conteúdo: “programa luz para todos”	2013	2014	2015	2016	Total
Mestrado	1	2	4	1	8
Doutorado	1	-	1	1	3
Total	2	2	5	2	11

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Tabela 4 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise BDTD

Conteúdo: “programa luz para todos”	2010	2011	2012	2013	2015	2016	Total
Mestrado	1	-	1	1	2	2	7
Doutorado	-	1	-	1	-	1	3
Total	1	1	1	2	2	3	10

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Sobre os trabalhos selecionados para análise, em ordem crescente, ou seja, do mais antigo para o mais atual é possível sinalizar algumas questões. Como foram verificadas duas fontes de pesquisa, ou seja, CAPES e BDTD, essas serão descritas como segue. Sobre os trabalhos analisados na CAPES, a forma de apresentar as análises, será expondo, primeiro as considerações nas dissertações de mestrado e na sequencia nas teses de doutoramento.

Na pesquisa publicada em 18 de dezembro de 2013, cujo título é o “Impacto do Programa de Eletrificação no Brasil na Redução de Homicídios”, são analisados os benefícios que podem ser obtidos através do acesso a rede elétrica e avalia se o PLT tem potencial para reduzir a atividade criminosa. Esse trabalho apontou um resultado positivo, melhorando a renda, a saúde e o acesso à informação.

Em estudo publicado em 25 de fevereiro de 2014, com o título “Redes Organizacional para Implementação de Programas no Setor Elétrico Brasileiro: Estudo de Caso do Programa Luz para Todos no Estado de São Paulo”, foi verificada a possibilidade de construção de redes de energia elétrica sem custos para o consumidor e a possibilidade de integrar políticas públicas para melhorar os serviços prestados à sociedade.

O outro estudo publicado em 05 de dezembro de 2014, titulado de “Experiência do Programa Luz para Todos em Currealinho (Marajó-PA)”, foram analisados documentos do PLT em sites oficiais e realizou-se uma pesquisa etnográfica, valorizando interações, convivências, diálogos com os moradores das localidades Antoni e Vila Recreio, problematizando discursos e práticas. Esse trabalho apresentou contradições e limites do PLT como programa social.

Na pesquisa publicada em 20 de fevereiro de 2015, com o título “Desafios e Oportunidades para o Acesso Universal à Energia Elétrica na Amazônia”, constatou que o PLT não converge para o atendimento pleno do acesso a eletricidade em áreas remotas na Amazônia, indicando a necessidade de harmonizar tecnologias para o contexto regional,

adaptação das estruturas institucionais e utilização dos fundos governamentais de forma mais eficaz.

No trabalho analisado e com o título de “Políticas de Energia e Desenvolvimento Regional: Uma Análise sobre as Disputas em torno do Programa Luz para Todos em Rondônia”, de 01 de junho de 2015, indicou que o PLT foi de grande valia para melhorar o bem-estar das famílias e foi considerado um direito da população.

No mesmo ano, pesquisa publicada em 16 de julho, com o nome “Eletrificação Rural em Comunidades Isoladas na Amazônia: Introdução da Energia Solar Fotovoltaica na Reserva Extrativista do Rio Unini, AM”, apontou que a tecnologia introduzida provocou mudanças positivas na qualidade de vida na comunidade, proporcionada pela acessibilidade à energia elétrica de qualidade constante, não poluente e com baixo custo em relação à economia familiar. A possibilidade do uso de aparelhos eletrodomésticos para conservação de alimentos e medicamentos ofereceu vantagens nas condições de sanidade e a iluminação noturna da escola comunitária permitiu oferecer um processo educacional continuado dos moradores.

Outro estudo foi publicado em 28 de setembro de 2015, cujo título “Avaliação do Programa Luz para Todos no Estado do Amazonas sob o Aspecto da Qualidade da Continuidade do Serviço de Energia Elétrica”, sinalizou através de uma pesquisa de campo, que os moradores das comunidades rurais ribeirinhas de Nossa Senhora do Socorro, Barro Alto, Vila do Itapéua e Perpétuo, carecem de melhorias nos níveis de fornecimento do serviço de energia elétrica.

Em trabalho publicado em 01 de dezembro de 2016, com o título “Análise do Programa Luz para Todos como Vetor de Desenvolvimento Rural no Estado do Ceará”, identificou os avanços e gargalos do PLT no Estado do Ceará.

Nas teses de Doutorado, foi publicado em 07 de junho de 2013 com o título “Ensaio em Desenvolvimento e Crescimento Econômico” um trabalho que aponta que a presença de energia elétrica aumenta a probabilidade de crianças e adolescentes estarem matriculadas na escola e não estarem atrasadas em relação a série que deveriam estar dada sua idade, serem alfabetizadas e não estarem trabalhando. Essa relação pode indicar que o acesso a energia elétrica, pode tornar as escolas melhores e mais atrativas, mas também relaciona essa possibilidade com a exigência do programa bolsa família, que determina frequência escolar das crianças e adolescentes.

Em outro trabalho, com o título “Programa Luz para Todos: em busca de uma política de Estado autossustentável”, publicado em 02 de dezembro de 2015, afirma que a modicidade tarifária é um dos requisitos exigidos pela lei das concessões e propõe a manutenção do PLT como forma reduzir desigualdades no campo.

Concluindo esse trabalho de investigação realizado na CAPES, foi verificada uma pesquisa publicada em 19 de agosto de 2016, com o título “Eletrificação Rural: um estudo sobre o Programa Luz para Todos”, que salienta a relevância da infraestrutura para o crescimento e desenvolvimento combinado com a importância dada à questão da pobreza e de sua redução. Além disso, encontraram-se efeitos da eletrificação sobre questões de acesso à escola e de saúde em termos demográficos. Sobre os aspectos produtivos, não se verificou efeitos significativos, relacionados à educação e a saúde.

Sobre os trabalhos verificados na BDTD, a dinâmica das apresentações será a mesma apresentada anteriormente. Por outro lado é importante observar que algumas pesquisas selecionadas aparecem nos dois bancos de pesquisa e serão tratadas apenas na CAPES.

Em pesquisa publicada no ano de 2010 com o título “Avaliação do Processo de Implementação do Programa Luz para Todos no Estado do Ceará”, avaliou a eficácia das ações e planejamento do PLT relacionadas aos temas da universalização da energia elétrica e políticas públicas. A principal conclusão do desse trabalho é de que apesar do grande esforço despendido, no Ceará, apenas uma parte dos objetivos foi alcançado e como crítica observa que a energia elétrica não foi decisiva para o desenvolvimento social e econômico.

Sobre a investigação do trabalho publicado em 2012 com o título “Fatores condicionantes do processo de implementação de políticas públicas e como se relacionam com a variação de desempenho: um estudo comparativo no contexto do Programa Luz para Todos”, analisa a aplicação de políticas públicas e as variáveis que influenciam essa efetivação.

Encerrando essas análises, com o trabalho publicado em 2016, com o título “Dinamizando a economia local com o acesso a energia elétrica: os Centros Comunitários de Produção como alternativa para potencializar os resultados do Programa Luz para Todos”, aponta para importância da energia elétrica para o desenvolvimento, associando essa relação com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), observando que o processo de eletrificação pode oferecer aos brasileiros ribeirinhos ou que vivem em regiões remotas, não apenas o

acesso aos confortos da iluminação e refrigeração de alimentos, mas também uma forma sustentável de se obter renda ou promover a sua segurança alimentar.

As investigações aqui apresentadas evidenciaram questões relevantes que o PLT propiciou para aqueles moradores beneficiados pelo programa. As averiguações constatadas remetem para uma forte aproximação com as áreas econômicas, ciências sociais e multidisciplinares, abarcando questões econômicas, sociais, políticas e direitos humanos, tangenciando em alguns momentos a educação, a saúde e a segurança.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL – Processos e Construções

Antes de observar as questões atinentes aos processos e estruturas da formação da educação brasileira é necessário esclarecer o viés dessa pesquisa. Isso se insere num ensaio para colocar a nossa visão sobre os processos de aprendizagem e sua relação com a vida e, com o mundo dos educandos. Em outras palavras, objetivamos que o alunado seja crítico, que seu pensamento possa se associar ou se opor a realidade de maneira consciente.

È lugar comum observar que a formação e o crescimento de uma nação se dão também pela educação do seu povo. Assim os objetivos educacionais via-de-regra se associam com os desígnios dos Estados Nacionais. Não é possível prescindir de uma educação de qualidade para formação completa de um país. Por outro lado, a formação do Estado é produto da dialética política e com tal se imiscui em todos os ramos da sociedade, influenciando e sofrendo influências de todas as corporações e coletividades estabelecidas.

No Brasil os processos educacionais, ou o “Sistema Geral de Instrução Pública” não mereceu de modo algum o nome de educação nacional. Para Veríssimo, (1985, p. 53) “é em todos os ramos – primário secundário e superior – apenas um acervo de matérias, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada da Pátria.” Essa visão de desconexão da realidade, fragmentada do ponto de vista da aprendizagem foi fundante no sistema educacional no Brasil.

Nada absolutamente distingue a instrução pública brasileira da instrução pública que se poderia dar em outro país, e, na escola brasileira, o Brasil, quase se pode dizer parodiando um dito célebre – brilha pela ausência. Amontoar matérias, não ligadas entre si por nenhuma ideia moral superior, e ensiná-las bem ou mal, não é educar ou, segundo o conceito de Spencer, preparar o homem para a vida completa, como membro da família, da Pátria e da humanidade. [...]. Nada disto tudo é a educação, senão a matéria da educação e não a educação propriamente dita. O que agora é necessário é que a vida circule no meio de todos esses conhecimentos e que os anime. Sem ela todos estes conjuntos de fatos que carregam à memória e sobreexcitam a inteligência poderão formar um negociante sagaz, um hábil industrial, talvez um sábio ou um poeta, mas não um homem ou cidadão. (Veríssimo, 1985, p.53)

Em grande medida as pautas políticas invadem a arena do sistema educacional e esse será reflexivo aos preceitos observados nessas questões. Em linhas gerais, segundo Freire (2001), esse ponto se situa justamente na tentativa, que por vezes se coloca na educação, de que essa deva ser neutra. Tratado dessa forma vem que isso não acontece pela natureza que envolve as articulações referentes às normas educacionais. Entretanto, o reconhecimento de valores democráticos e éticos deve estar presente nas relações de aprendizagem. O

posicionamento dos educadores necessita ser consciente de que sua prática é responsável pelo resultado dos processos de aprendizagem. Nesses termos é importante observar a multiplicidade e a complexidade da realidade como forma de prática docente. Essa questão adquire mais importância quando vemos o processo de formação do Estado brasileiro e sua relação com a educação. Com a palavra Veríssimo (1985, p.67):

O povo não tinha vida autonomia, nem tinha iniciativa; a justiça lhe era ministrada como um favor do monarca. As sesmarias territoriais eram concedidas aos portugueses, que também monopolizavam o comércio. Na ordem puramente intelectual, a educação era jesuítica; desenvolvia-se a memória com prejuízo do raciocínio. A escravidão no seio das famílias veio consolidar este complicado sistema de abatimento. Desde o princípio, toda a população dividiu-se em duas grandes classes: senhores e escravos. [...] Daí saiu o Império do Brasil, país de senhores, de grandes, de magnatas; mas terra sem povo, no alto sentido da palavra. [...] A nossa independência, sendo um fato histórico de alcance quase nulo, não tendo aqui havido uma revolução que afogasse os velhos preconceitos não nos abriu uma fase de autonomia e liberalismo.

Essa característica do período imperial permaneceu ainda na constituição da República. A orientação pedagógica “aberta” a todos privilegiava as noções básicas de ler, escrever e contar. Havia uma premissa de que a educação deveria se inserir na lógica do trabalho que os valores modernos traziam. A necessidade de mão-de-obra nova que substituísse a escravidão, que havia sido elemento de central da produção, encaminhou uma educação instrumental principalmente na escola pública. Por outro lado, à educação para os filhos da elite possuíam outra visão. Assim descreve Sá (2007, p, 45):

A concepção de assistência científica em conformidade as propostas das instituições de educação popular veiculadas nos Congressos e Exposições Universais, já previa que o atendimento a pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia de submissão que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social... É possível afirmar que as políticas destinadas à infância são concebidas de duas formas: a criança da elite, alvo de atenções, da política da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade, enquanto que a criança pobre deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho.

A fundação da República brasileira é um movimento articulado pelos militares juntamente com a elite cafeeira, bem distante do povo, que sequer participou de algum debate. Isso já denota a característica principal da primeira República ou como a historiografia qualifica de a República Velha. A ideia central desse movimento foi acabar com as práticas imperialistas que já não atendiam as demandas desse grupo. Obviamente que o foco nessas questões era essencialmente econômico, com os “coronéis do leite e os barões do café” dando o tom, colocando os outros temas em plano secundário. É possível dizer inclusive que a República brasileira nasce sem um projeto de nação.

A educação no país desde o seu início foi um tema distante da sociedade brasileira. Enquanto políticas e estratégias estiveram sempre associadas com uma elite que demandava critérios sobre como a aprendizagem deveria se fundamentar para o desenvolvimento da nação. Nesse período o Brasil passou por dois processos no campo da educação. O primeiro chamado de “o entusiasmo pela educação” que tinha como uma das premissas a abertura de escolas. O segundo denominado “otimismo pedagógico”, com forte apelo aos métodos e aos conteúdos de ensino. Dessa forma, o pensamento das lideranças educacionais brasileiras oscilava nesses dois campos, mais foi à emergência dos Estados Unidos após a primeira Guerra que influenciou efetivamente a vertente vinculada à característica do “otimismo pedagógico”, (Ghiraldelli, 2006). Assim, através da leitura dos escritos do filósofo John Dewey, os intelectuais brasileiros tiveram acesso à “pedagogia da escola nova”, gerando entre nós o Escolanovismo identificando a doutrina dessa experiência. Importante observar, que esse momento impactou a educação brasileira que possuía até então uma orientação pedagógica centrada no professor, inspirada na Companhia de Jesus e sua orientação jesuítica. O resultado do movimento denominado "otimismo pedagógico" foi de ampliar o debate sobre a educação. Assim surgiram nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, que procuraram dar consistência à educação estadual e organizar as condições escolares em cada Estado. Além dessa linha de pensamento, o período propiciou o espaço para uma literatura pedagógica mais livre, com tendências anarquistas e socialistas que questionavam o modelo de educação vigente, ligadas aos movimentos sociais operários e associados aos centros de cultura libertários de migrantes italianos, franceses e brasileiros, (Ghiraldelli, 2006,). Entretanto mesmo com esse novo momento vivido pela educação brasileira, questões antigas ainda permaneciam, principalmente quando o ponto central era o ensino público.

As poucas escolas públicas eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, normalmente estrangeiros, que ministravam aulas para seus filhos em casa, ou os mandavam alguns poucos para colégios particulares, leigos ou religiosos, que funcionavam nas principais capitais em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, com professores sem qualquer formação profissional, que atendiam populações dispersas em imensas áreas. (Ghiraldelli, 2006, p.36)

Foi com a chegada ao poder do grupo que apoiava Getúlio Vargas em 1930 que efetivamente a educação pública passou a se inserir nas políticas de Estado. Como chefe do governo provisório encaminhou uma proposta de reconstrução nacional. Como parte dessa

proposição havia um referente à educação, cujo conteúdo estabelecia a difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico profissional, estabelecendo uma colaboração direta com os Estados. Concomitante, criou o Ministério da Instrução e Saúde Pública. Essa pasta teve importância significativa para os rumos da educação no Brasil. No campo legislativo, ocupou esse Ministério, Francisco Campos entre os anos 1930 e 1932. Nesse período foi criado o Conselho Nacional de Educação, regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, organizando o ensino secundário, o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

Todos esses momentos são importantes para assentar sobre que valores e forças constituíram a educação no Brasil. Da ausência de um projeto político de educação no surgimento da República, das fases elitistas e funcionais do período da República Velha, do otimismo pedagógico e ciclo de reformas estaduais nos 1920, da criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924 e por fim com as mudanças na ordem política surgidas durante o Governo Provisório de Vargas, onde se destaca na educação Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Isso tudo demonstra que o processo dialético de construção de uma educação de qualidade, emancipatória e crítica, sempre estiveram envolvidas com forças de oposição organizadas e fortes.

Se as ideias contidas nesse infeliz Manifesto lograrem um dia a execução neste pobre Brasil, indefeso ao assalto das ideologias mais mortíferas, se for justificada a “serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação” que esses sectários ostentam, ter-se-á perpetrado entre nós o mais monstruoso dos crimes contra a nacionalidade. (Xavier, 2004, p.24)

Essa citação atribuída ao Manifesto dos Pioneiros em Educação sinaliza uma posição bastante agressiva aos ideais que continham esse documento, cujas premissas se assentavam numa expectativa de renovação, de esperança por segmentos da elite intelectual na tentativa de influenciar a organização da sociedade depois dos anos 1930.

O movimento denominado “os pioneiros da educação nova” surgiu desse manifesto, entretanto não era um pensamento homogêneo. Varias lideranças, com ideologias distintas, participaram dessa concertação que tinha como objetivo fundante a modernização da educação no Brasil. Subjacente a esse objetivo, surgia outro de maior complexidade, ou seja, a construção de uma nação democrática. Com vários grupos ideológicos, ainda que interessados na mudança de rumo da política e da educação nacional, o manifesto foi sedimentando posições que se transformaram em apoiadores ou não dessa nova visão do processo educacional. Para além das teorias, que via-de-regra, fazem parte das articulações

políticas, na prática o “manifesto” pretendia criar repercussão dentro da sociedade brasileira. Mas importante observar que a grande maioria da população no Brasil ainda vivia no campo, distante dos debates nacionais. Portanto ainda que o “manifesto” tenha introduzido ideias novas, aberto novos temas para educação nacional pública, obrigatória e gratuita, seu alcance era limitado, restringindo-se a grupos que viviam nas principais capitais dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia.

[...] Intelectuais ligados à hierarquia católica, como Tristão de Athayde, desferia violentos ataques, que iam desde a condenação das ideias defendidas no documento, chamando-o de “anticristão e de absolutismo pedagógico do Estado”, até aos ataques pessoais aos líderes do grupo como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. [...]. Contudo, o manifesto obteve ampla repercussão na imprensa. Um bom exemplo pode ser extraído da manifestação de apoio escrita por Azevedo de Amaral, em artigo de “O Jornal”, do Rio de Janeiro, em março de 1932, onde esse apontava como única restrição ao Manifesto o fato de ser transigente demais para com o “espírito tradicionalista e os preconceitos do ambiente.” [...] Menotti del Pichia, foi mais longe ao propor uma “ditadura pedagógica útil” para garantir aquele programa no Brasil em função da vastidão territorial e da ignorância do povo. [...] Comentando o Manifesto no Diário de Notícias (19 de março de 1932), Cecília Meirelles valorizava o documento em razão dos nomes que o assinavam. Eles eram qualificados pela escritora com uma “garantia de trabalho, de invulnerabilidade, de lucidez e fé (...) os mais preparados de que dependia o Brasil. (Xavier, 2004, p.29-30)

Entendemos, que a grande relevância do Manifesto e dos pioneiros da educação foi trazer para a agenda política nacional o debate sobre o tipo de educação necessária para construir um país democrático. Porém, ficou só nisso. Na prática, as correntes de oposição lideradas pela igreja e associadas com uma elite conservadora, impediram a democratização da educação pública brasileira. É preciso também observar que foi um projeto de mudança, que prescindia do povo, uma organização de concepção elitizada. Pode-se dizer transformador, mas não revolucionário.

Dessa forma, com uma dinâmica essencialmente voltada para poucos e características de posse e fruição, a educação brasileira contemporânea ainda possui resquícios equivalentes ao século XIX. Assim é possível observar que a educação, como valor coletivo e comunitário, não se inseriu de forma efetiva na construção da identidade brasileira e isso teve seus reflexos em toda formação social no Brasil.

2.1 A educação emancipatória ou crítica: a defesa de um ideal.

Ainda que o objetivo inicial desse trabalho não seja compreender o que está subjacente às dimensões dos processos educacionais, existe uma preocupação normativa de entender a educação e como essa deve ser apresentada para a sociedade enquanto finalidade. Existe uma

intenção de evidenciar injustiças e apontar como os processos ideológicos e institucionais atuam de forma opressiva a construção de um processo educacional crítico. Nesse sentido, essa tentativa encontra em Saviani (2013, p.43) alguma inspiração.

A reflexão sobre os processos educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido. Além disso – todos concordam – a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para promoção do homem?

Se os valores indicam a possibilidade de conhecer a verdade, ou interpretar como as diversas narrativas podem ser construídas e sua intencionalidade, se pode admitir que esse é um caminho axiológico que pode estabelecer olhares mais reflexivos na produção do verdadeiro conhecimento e isso faz sentido quando perguntamos que tipo de valores e condições queremos para os povos do campo?

O homem se apresenta como um corpo definido pelas coordenadas espaço e tempo, sendo condicionado pelas questões da natureza e da cultura. Significa dizer que homem é um ser situado e a vida humana se desenvolve em contextos elaborados pelo meio onde o homem estabelece suas relações. (Saviani, 2013). Ser situado significa dizer que a vida humana só pode se desenvolver em um contexto determinado. É a partir disso que o homem reconhece as possibilidades de desenvolvimento da sua racionalidade, valorizando tudo que acontece na conjuntura onde se encontra imerso, ou seja, elementos do meio ambiente e da cultura. Nesse aspecto valorizar é não se mostrar indiferente as questões vivenciadas pelo homem, é não se colocar de forma passiva, intervindo para aceitar, rejeitar ou transformar. (Saviani, 2013).

Dessa forma, se a educação visa o homem, significa torná-lo cada vez mais apto para conhecer os elementos da sua situação, intervindo para transformá-la no sentido de maior liberdade e das interconexões pessoais. De alguma forma isso reflete a construção dos valores humanos que a educação pode propiciar.

Os valores indicam expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço da vital da existência humana. (Saviani, 2013, p. 47)

De certa maneira a partir da valoração se pode definir os objetivos para a educação. Considerando que a educação visa o homem, são suas necessidades que deveriam determinar

os objetivos da educação. Essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto. (Saviani, 2013).

Nesse aspecto definir a educação no campo, significa conhecer a realidade dessa região e implementar práticas educacionais específicas, no sentido de romper com a precária liberdade originada por uma marginalização econômica, política e social.

O termo “pedagogia crítica”, antes de ser apresentados por intelectuais e ativistas críticos da América Latina, como Paulo Freire, educadores de outras comunidades e regiões, assumiram projetos que poderiam ser considerados como educacionalmente críticos. A tentativa de expor as relações sociais existentes e as estruturas de poder, mostrando como a ordem dominante se estabelece na educação, ofereceram visões alternativas para o desenvolvimento do processo educacional (Apple, Au e Gandim, 2011).

Nesses termos, existe uma longa tradição na comunidade afro-americana e afro-caribenha, mormente as metas e à natureza de sua educação. Assim desde o final do século XIX, os intelectuais e ativistas afro-americanos, tem se envolvido em lutas relativas ao objeto da educação dos negros nos Estados Unidos e no Caribe, num contexto de pós-escravidão e racismo institucional em seus países. Dessa forma modelos de educação popular baseados nas memórias e formas culturais, apresentaram recursos para contrapor as narrativas colonizadoras dominantes e seus métodos (Apple, Au e Gandim, 2011).

Outro exemplo pode ser invocado, desta feita centrada na escola pública crítica e que se organiza em torno das questões de raça e classe no Harlem, em Nova Iorque, no começo do século passado. O Harlem Committee for Better Schools (HCBS), era um conjunto de associações de país, igrejas e grupos de professores e da comunidade. Uma das questões salientes é que esse era inter-racial, atraindo judeus comunistas que ensinavam, formando uma interessante conexão com os professores afro-americanos que ensinavam nesses locais. A dinâmica presente nessas escolas era segundo o historiador Woodson, a “deseducação do negro” e significava uma análise de raça e crítica sobre a educação pública (Apple, Au e Gandim, 2011).

Em outros países essa questão também foi desenvolvida. Na Inglaterra e País de Gales, no final do século XIX e início do século XX, as lutas políticas e práticas educacionais socialistas eram notórias. Os currículos dessas escolas apresentavam o seguinte: (i) as crianças deveriam ficar orgulhosas de fazer parte da classe trabalhadora; (ii) os trabalhadores são sistematicamente subordinados e devem encontrar solidariedade com outros grupos

oprimidos; (iii) os alunos devem desenvolver um sentido de coletivismo; (iv) os alunos aprendiam sobre as conexões entre as condições sociais imediatas com as relações socioeconômicas mais amplas; (v) a mudança social fundamental é necessária; (vi) as relações socioeconômicas contemporâneas precisavam ser analisadas criticamente à luz dos entendimentos do senso comum sobre o mundo (Apple, Au e Gandim, 2011).

Entretanto é preciso destacar que as escolas socialistas dominicais não faziam parte do sistema escolar público, mas representavam uma resposta classista da comunidade crítica à educação pública nos Estados Unidos e que se faziam refletir na Inglaterra e País de Gales (Apple, Au e Gandim, 2011).

No Brasil com a formação de uma república tardia, na comparação com países economicamente mais desenvolvidos, o Brasil concebe a educação em bases epistemológicas positivistas, onde a “ordem e o progresso” se misturavam com os dogmas religiosos. Aparentemente contraditórias enquanto ontologia do saber, essas duas posições foram à base da educação durante a transição do Império para a República.

Dessa forma, Estado e Igreja eram considerados como um binômio indissolúvel, no qual a sorte de um dos elementos dependia sempre do fortalecimento do outro. O Estado, com esse posicionamento, manteve seu principal aparelho de hegemonia, a Igreja. No Brasil, o catolicismo era aceito e praticado pela maioria da população, independente da camada social. Para o autor, [...] o catolicismo funcionava como o principal elo entre os diversos grupos sociais e étnicos que compunham o Brasil colonial. O catolicismo era assim a chave para a compreensão da hegemonia dos senhores no Brasil. (Altoé, 1993, p. 111).

Isso resultou uma perspectiva conservadora para as políticas educacionais que possuíam na administração central a concentração dos processos decisórios em relação ao ensino no país. Dessa forma, mesmo com os valores educacionais inspirados no iluminismo, na modernidade e na racionalidade do homem, que se estabelecem a partir do século XVIII e que se intensifica a partir do século XIX, com os avanços da secularização da sociedade, a Igreja manteve uma influência significativa na condução dos processos de ensino e da educação no Brasil. Na tentativa de evitar a construção de um Estado laico, a dispensa da religião, a Igreja se posicionou contrária aos valores que priorizavam apenas a ciência, enquanto elemento central para formação de uma sociedade. As críticas e oposição ao escolanovismo foram um exemplo disso.

Até a década de trinta do século passado, grande parte da população brasileira vivia afastada dos grandes centros urbanos, resultando um país eminentemente rural. Foi a partir desse período, que o Brasil deixou de ser um país apenas de base agrícola, para iniciar um

processo de industrialização, que remeteu a sociedade para novos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, os processos educacionais tomam outro rumo, com o objetivo de dar conta desse novo momento da nação. Contudo, mesmo como essas características de apelo à urbanização, existem correntes que defendem uma posição que a formação do Estado brasileiro encontra base nas relações econômicas e culturais desenvolvidas por uma sociedade rural. Nesse aspecto, talvez o exemplo mais didático seja a passagem da ordem imperial para ordem republicana, ou seja, o período da República Velha. (Ghiraldelli, 2006).

Entendemos que esse período, para educação, significava a necessidade da manutenção da ordem para o atingimento do progresso. Basta observar o lema da bandeira nacional. É o momento da teoria positivista e do funcionalismo. A necessidade de padronizar comportamentos, conforme a sociologia de Durkheim, necessários para o estabelecimento da ordem é o objetivo central da educação. Nesse sentido a sociedade deve ser a prioridade, antes do indivíduo. Dessa maneira, é possível compreender que o Estado se organiza para manter privilégios, incluindo de forma parcial o homem, estendendo direitos de maneira a evitar a quebra do ordenamento político, social e econômico. (Veríssimo, 1985).

A ordem capitalista, que permeia nossa sociedade possibilita discursos adequados em lugares errados. Reproduzir na educação conceitos de produção mercantil, como a educação apenas para formação de trabalhadores acríticos é um exemplo disso. O capital, o mercado, utiliza os métodos de ensino para se reproduzir e manter sua pretensa posição de neutralidade. Nesses termos, Istvan Mészáros na Conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004 e que deu origem ao livro Educação para Além do Capital, coloca que: “a educação não é um negócio, é criação e não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, assim precisamos pensar a sociedade como parâmetro humano, superando a lógica desumanizadora do capital”. Nesse ponto, nos associamos à premissa desse autor e entendemos a irrefutabilidade do argumento de que a educação é terreno para formação da vida, do entendimento da totalidade da realidade. Da mesma forma, os estudos críticos e a pedagogia crítica, de um modo geral, buscam expor a forma como as relações de poder e desigualdades se apresentam nas questões sociais, culturais e econômicas. Nesse aspecto, o olhar crítico do analista deve engajar-se em algumas situações. A primeira, (i) iluminar os modos pelos quais a política e as práticas educacionais estão conectadas as relações de exploração e dominação; (ii) a análise crítica deve apontar para as contradições e para os espaços de ação possíveis de ações contra-hegemônica; (iii) pessoas e movimentos

sociais engajados em desafiar as relações existentes de poder desigual que se assenta em reformas não reformistas; (iv) não jogar fora “o conhecimento da elite”, mas reconstruir sua forma e seu conteúdo de modo a servir as necessidades progressivas e sociais; (v) manutenção das tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas vivas, se possível ampliá-las e criticá-las, no sentido de manter vivos sonhos, visões utópicas e reformas não reformistas que são parte das tradições radicais; (vi) manutenção das tradições vivas e críticas, sem deixar de dar suporte quando essas não são adequadas para lidar com as realidades atuais, no sentido de reelaborar questões como: Para quem estamos mantendo vivas tais tradições, como e de que forma elas podem ser disponibilizadas?; (vii) educadores críticos devem também agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos das ideias hegemônicas e com as políticas que analisam criticamente, como diz Bourdieu nossos esforços intelectuais não podem ficar observando tudo ao lado de maneira neutra e indiferente; (viii) utilizar o privilégio que temos como acadêmicos e ativistas com o objetivo de abrir espaços nas universidades e outros lugares, para quem ainda não está para quem hoje ainda não tem voz em tais espaços. (Apple, Au e Gandin, 2011).

O movimento pela educação emancipatória ou crítica é importante e isso é um pensamento desse trabalho. Para isso é preciso observar os movimentos que se colocam contrários a essa prática e noção do conhecimento (Apple, Au e Gandin, 2011, p.21).

Conforme um de nós (Apple, 2006) argumentou, existe uma aliança de quatro grandes grupos nos Estados Unidos e em número crescente de nações do mundo. Esses grupos e a aliança tática que eles formaram possuem vários graus de poder e efetividade, dependendo das histórias regionais e nacionais e do equilíbrio de forças de cada localidade. Contudo, tem se tornado ainda mais claro que as forças que estão por trás dessa aliança atualmente detêm o poder hegemônico por meio da criação de conexões entre o bom senso das pessoas e o uso de tais conexões para desarticular os grupos sociais e os indivíduos de seus compromissos ideológicos e sociais anteriores e para rearticulá-los em novos.

Isso significa que não são forças desprezíveis e possui um objetivo definido, criar um pensamento hegemônico contrário a educação crítica como concebida anteriormente, estabelecendo axiomas dominantes vinculados aos critérios econômicos neoliberais, conservadores, associados à igreja e ao tecnicismo. (Apple, Au e Gandin, 2011, p.22).

Em muitas nações, essa aliança, o que se chamou de “modernização conservadora”, é feita de pelo menos três forças sociais – neoliberais – neoconservadores – conservadores religiosos autoritários e populistas (especialmente poderosos nos Estados Unidos, Paquistão, Índia, Israel e em outros países) e a classe média profissional e gerencial. Os primeiros são orientados por uma visão de Estado fraco, de estudante como capital humano e de mundo como uma espécie de supermercado pronto para a competição do consumidor. Na educação, manifesta-se em ligações mais íntimas entre escolas e empresas, além da implementação de reformas de livre mercado, tais como vouchers (vale-escola) na política educacional. Os segundos são

orientados por uma visão de Estado forte que detenha o controle sobre o conhecimento, a cultura e o corpo. Buscam um retorno ao passado romântico em que o verdadeiro conhecimento, a moralidade e uma ordem social supostamente estável existiam. Na educação, se manifestam em testes e currículos nacionais, na defesa de um patriotismo acrítico e na educação moral. O terceiro grupo, é aquele cuja visão de ordem social, vem diretamente da autoridade bíblica e da moralidade cristã. Na educação, se apresenta como lutas pela exclusão do evolucionismo e pela inclusão do criacionismo e do design inteligente nas aulas de ciências e pelo rápido crescimento do home schooling (ensino feito em casa), crescente em vários países ocidentais. Os últimos são a nova classe média profissional e gerencial. Essa usa seu conhecimento técnico em gerenciamento e eficiência para sustentar os sistemas de responsabilização final, avaliação, produção e mensuração exigidas pela ênfase neoliberal do mercado e pelo controle neoconservador sobre o conhecimento. Na educação, sustentam os sistemas de elevadas exigências, dos testes padronizados e das políticas educacionais construídas sobre as formas redutoras de responsabilidade final.

Desde já é possível verificar que são grupos de força significativa e que vez por outra se associam para criar tendências políticas, sociais e econômicas, com compromissos que definem uma agenda cujo processo decisório depende diretamente das suas ações.

Em linhas gerais pode-se admitir que o objetivo da educação é a formação do homem, senão de fato, pelo menos de direito (Saviani, 2013). Nesses termos educar é possibilitar o homem de conhecer a realidade e o que isso influencia na sua condição na sociedade (Saviani, 2013, p.47)

Do ponto de vista da educação o que significa promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação para intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam a expectativa, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem

A própria LDB⁷ (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo segundo, incorpora esse valor, salientando a necessidade da preparação para cidadania, descrevendo na sequência às condições e princípios em que a educação deve acontecer. Contudo, na maioria das vezes, o que se vê é justamente os processos educacionais seguindo o regramento do mercado. Mézaros (2008) observa que o capital é incontrolável e incorrigível. Esperar que a ordem capitalista se empenhe em alterar o sistema educacional e modo de cooptação do trabalhador é ilusão. Aqui é possível inferir uma crítica aos postulados do

⁷ Os documentos oficiais das instituições e organismos brasileiros, por serem de uso e acesso público, não serão elencados na bibliografia.

Manifesto dos Pioneiros em Educação, pois no limite, tais ideias objetivavam reformas educacionais que não confrontasse o sistema reprodutivo do capital e, portanto, não eliminava os fundamentos da ordem estabelecida. Por outro lado, Mészáros, mantém uma expectativa para construção de uma alternativa à globalização capitalista, observando que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Assim esse autor salienta que é preciso “construir e libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (Mészáros, 2008, p14).

Sobre isso Meszáros (2008) sustenta que tanto os processos educacionais e os processos sociais de reprodução se conectam por natureza e que não é razoável, transformar a educação sem alterar o quadro social na qual as práticas educacionais devem estabelecer as funções da mudança. Sem um acordo sobre essa premissa, os caminhos percorrem objetivos distintos e caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de mudança social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os campos, incluindo o da educação. Na nossa visão, a razão para o fracasso dos esforços pretéritos, que pensavam em mudanças significativas da sociedade, por meio de movimentos educacionais, que de alguma forma mantinham vínculo com o capital foi devido às bases do sistema capitalista não permitir reformas de alteração da ordem.

A educação formal, aquela recebida nas escolas, desde sempre foi observada como condição primordial para formação do indivíduo. Essa ideia tão arraigada no universo escolar não é recente. Porém para alguns autores como Bourdieu (2013, p.51) esse pensamento precisa de mais “luzes”:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se a lógica da transmissão do capital cultural, faz com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com efeito acentuado de legitimação social.

Verificando as palavras do sociólogo francês, entendemos que os processos de exclusão educacional não se restringem apenas na questão do acesso aos bancos escolares, mas também dentro desses espaços. E é justamente nesses locais, ou seja, nas escolas, nas interações entre os diferentes sujeitos escolares, que os princípios de uma educação crítica, continuada e perene podem se assentar.

Percebemos que a educação precisa ser observada através das lentes da consciência individual. Significa dizer individualismo no sentido Kantiano, cuja concepção sustenta o indivíduo como responsável pela elaboração do processo do conhecimento. Dessa forma a escola tem de possibilitar o acesso para formação de valores essenciais para cidadania.

Observando o sistema educacional brasileiro e suas recentes reformas do ensino, encontramos um valor inquestionável, mas não menos complexo que é a universalização da educação. Inicialmente as questões que daí decorre são desafiadoras do ponto de vista epistemológico, ou seja, como universalizar um valor social de grande relevância, com base em uma sociedade heterogênea com grandes diversidades culturais e pouco apelo pelos processos educacionais como modelo transformador da sociedade? Um exemplo disso é o número de analfabetos funcionais no Brasil⁸. Segundo dados desse levantamento, 27% da população brasileira, entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. Na zona rural, que é o grande interesse desse trabalho, são 41%.

Portanto, entendemos que, tratar a educação no campo como bases em regramentos, que não particularize as características do meio rural é um erro de planejamento e avaliação. Sobre isso é importante ouvir Bourdieu (2013 p.17-18)

O imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais. Assim, do mesmo modo que, no século XIX, certo número de questões ditas filosóficas debatidas como universais, em toda a Europa e para além dela, tinham sua origem, segundo foi muito bem demonstrado por Fritz Ringer, nas particularidades (e nos conflitos) históricos próprios do universo singular dos professores universitários alemães. Assim também, hoje em dia, numerosos tópicos oriundos diretamente de confrontos intelectuais associados à particularidade social da sociedade e das universidades americanas impuseram-se, sob formas aparentemente desistoricizadas ao planeta inteiro... A neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem produz uma universalização aparente que dificulta o processo de teorização.

Na nossa interpretação, fica claro que, o equívoco conceitual e eventual de práticas dissociada dos particularismos necessários para compreensão da realidade, escurece o entendimento sobre como podemos alterar o curso dogmático de um conhecimento formal e programático a partir de visões de mundo padronizadas.

⁸ O Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) é um levantamento realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, com o apoio do Ibope que mensura o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Em 2015 foram entrevistadas 2002 pessoas.

A realidade dos povos do campo, ainda que inserida num contexto maior, carrega por sua natureza conceitos abrangentes sobre a educação e não podem ser negligenciados. Essa pesquisa quando pensa nos processos educacionais, avança para além do analfabetismo. Esse via-de-regra se encaixa naqueles procedimentos universais tratados pelos organismos nacionais e internacionais como prioridades. Assumimos um posicionamento que saber ler e escrever são o começo do entendimento necessário para vida social. Interpretar, associar valores, realizar a decodificação das questões simples e complexas das informações, requer ir além da alfabetização. Acreditamos que seja obrigação do Estado moderno ultrapassar a educação elementar dos educandos. Uma sociedade esclarecida, fundamentalmente crítica, pode não ser desejada para os padrões reprodutivistas do sistema global, mas é inegável a melhor maneira para combater desvios de comportamentos estabelecidos e que se assentam na lógica da própria natureza representativa e dos processos democráticos.

Para lutar contra as forças da desigualdade, precisamos observar os efeitos reais das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras da educação. Isso é necessário para que possamos criar alternativas educacionais mais integralmente críticas e democráticas. Para os educadores, estimular e fomentar a sustentação de políticas e planos de ensino mais progressistas, só pode ser realizado conhecendo o universo onde se realiza a prática do ensino.

Dessa forma, nessa pesquisa, quando pensamos em educação, entendemos que essa deva possuir a capacidade de emancipar o indivíduo e estabelecer valores críticos de observação do mundo. Isso significa a possibilidade de mudança ou alternância de visões de vida, para “além das coisas dadas”. Uma perspectiva diferente para interpretação da realidade, mesmo quando as questões se revestem de conteúdos universais. Vinculamos-nos a ideia de Bourdieu quando esse nos apresenta a necessidade de passar de uma sociologia espontânea, para uma sociologia reflexiva. Assim a educação deve seguir seu curso, introjetando valores essenciais para reflexão das vicissitudes da vida. Acreditamos numa educação não só para além do capital, mas para além da padronização dos comportamentos e na viabilidade de escolhas próprias do indivíduo.

3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Em termos contextuais é importante para o trabalho salientar um pouco da história da educação no campo. Dessa maneira, acreditamos ser relevante observar como esse processo se coaduna com outras regiões para além do Brasil. Sobre isso Rossato e Praxedes (2015, p.31) salientam:

Um espaço aberto para uma nova perspectiva para a Educação do Campo foi parcialmente ocupado em fins da década de 1960, por um movimento de famílias camponesas que se associaram para criar “casas” familiares ou escolas comunitárias de educação, seguindo um modelo educativo chamada de *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural). Este modelo surgiu na França em 1935, na comunidade de Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, no sudoeste francês.

A ideia inicial daquele movimento na França foi de atender a população rural que se recuperava da Primeira Guerra Mundial. Assim essas Casas Familiares Rurais surgem da insatisfação de um pequeno grupo de agricultores com o sistema de ensino francês. Nesse sentido, essa premissa pretendia dar conta da necessidade de uma educação escolar que atendesse as particularidades sociais dos adolescentes e que também objetivasse, além da profissionalização, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região. Assim se desenvolveu uma proposta pedagógica inovadora. Chamada de “Pedagogia da Alternância” permitia aos alunos do campo, alternar seu tempo de escolarização, ficando uma parte desse tempo na escola e outra com sua família, procurando praticar o que aprendeu durante as aulas. Um dos objetivos dessa proposta era evitar que seus filhos tivessem que ser enviados para morar em centros urbanos.⁹ Assim para alguns, criou-se um modelo específico de educação no campo, que se tornou paradigma para outras regiões no mundo.

A simples análise dos conceitos anteriormente elencados é definidora da inquietação que movia a educação rural francesa. De forma direta, tais valores permanecem aprumados com a educação dos povos do campo no Brasil e, portanto, pode-se dizer que realmente aquele movimento inspirou o ensino campo no país.

Continuando na abordagem contextual, em 1975 em Dakar, no Senegal foi criada a Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR) com sede em Paris. Em seu artigo 1º, salienta ser um organismo de caráter educativo e familiar, estendido a todos os países do Mundo, sem discriminação alguma por motivos de origem étnica, nacionalidade, crenças, sexo, ideologias, nem situação econômica. Essa associação, após VI Assembleia

⁹ Rossato e Praxedes (2015, p.31 apud Trindade e Vendramini, 2011, p.33)

Geral, realizada no Brasil em 1996, na cidade de Guarapari, no Espírito Santo, passou a denominar-se “Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural, possuindo inserção em mais de 40 países, representando aproximadamente 1300 escolas, trabalhando com mais de 150 mil famílias.¹⁰

No Brasil, essas casas ou escolas familiares de alternância surgiram em 1969, no Espírito Santo, introduzidas pelos padres jesuítas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, se expandindo a todo território nacional com os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Dessa maneira para o Conselho Nacional de Educação, através do parecer CNE/CEB n.1 de 2006, os pilares dos CEFFAs se constituem meios formados pela associação local de pais, famílias, professores, profissionais e instituições em torno da pedagogia da alternância enquanto metodologia pedagógica própria e fins pela busca de alcançar, ao mesmo tempo, a formação integral dos jovens rurais adequada a sua realidade e o desenvolvimento sustentável local em nível econômico, social, cultural e político.

Para o Conselho Nacional de Educação, os CEFFAs têm como objetivo proporcionar aos jovens rurais, suas famílias e comunidade uma melhoria de qualidade de vida, por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos, do desenvolvimento do espírito associativo, solidário e comunitário e da introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e cultura das comunidades. Entretanto pouco se conhece dessa história e, portanto, suas práticas e objetivos foram reconhecidos apenas pelo MEC em 1996. Mas o que mais surpreende é que esse modelo não foi apenas regulamentado, foi associado à atual proposta de Educação do Campo, passando a ser oficialmente recomendado pelo Conselho Nacional de Educação, através do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96).

Além disso, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, ao instituir as “Diretrizes Operacionais para Educação no Campo”, através da Resolução n. 1/02, associou sua identidade a prática pedagógica da alternância.¹¹

Assim paulatinamente esse modelo e sua pedagogia foram sendo reconhecida e legalizada nos processos para educação dos povos do campo. A Lei Federal n. 12695, de julho de 2012, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), reconhece que os CEFFAs cumprem exigências legais quanto à duração do ano

¹⁰ Ibidem, p. 31.

¹¹ Ibidem, p. 34.

letivo, pois integram os períodos vivenciados na escola e no meio social, considerando como dias letivos, atividades desenvolvidas dentro do plano de estudo de cada aluno.¹²

3.1 A Institucionalização da Educação no Campo

É importante recordar como as concepções e práticas da educação rural se transformaram e foram substituídas pelas novas teorias da Educação no Campo. É com o final do regime autoritário, em 1985, que as organizações e movimentos ligados às questões sociais passaram a atuar de forma mais efetiva. É assim que Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância, principalmente os CEFFAs, objetivaram inserir na agenda política e no debate sobre uma nova ordem democrática, as bases que regulam a organização da atual Educação no Campo.

Por outro lado, esse processo, pode se dizer, só se viu consolidado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, assegurando o direito e o reconhecimento das particularidades culturais e regionais, na promoção do bem de todos e sem preconceitos de forma geral. Nesse contexto, a educação rural foi considerada um direito, permitindo a concepção democrática da educação, no sentido de ter uma escola que apoie efetivamente o desenvolvimento dos povos do campo.

Notadamente as articulações no Campo sempre exibiram como pano de fundo o embate pela reforma agrária, mas foi justamente essa noção que estimulou o pensamento para uma nova concepção de ensino para os povos do campo, sobretudo pela liderança do setor educacional do MST. As ideias emancipadoras do movimento, em alguma medida, impulsionaram a educação no campo. Desse modo, a aprovação da LDB em 1996 foi determinante para o ensino no campo, reconhecendo a diversidade dos povos desse ambiente. Assim, em seu artigo 23, legalizou a pedagogia da alternância e o regime multisseriado, afirmando que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios. Ainda essa lei, sustenta no seu artigo 26, que a educação básica deve complementar a base nacional comum curricular através da diversificação requerida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Contudo, é no artigo 28 que a educação no campo se vê contemplada, ao determinar

¹² Ibidem, p. 35.

que essa deva se adequar as realidades campo, conforme certas três prerrogativas: (i) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (ii) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (iii) adequação à natureza do trabalho na zona rural, definindo como orientação três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica. A primeira define que os conteúdos curriculares e metodologias sejam dirigidos para a necessidade e interesses dos estudantes da vida rural. A segunda observa que a organização deve ser própria, ou seja, o calendário escolar deve ser adequado as fases do ciclo agrícola e às condições do clima. Por último deve ser reflexiva a natureza do trabalho na zona rural. Para alguns isso sinaliza um relevante movimento na direção de desvincular a escola no campo, dos meios e aproveitamento escolar urbano. Um ponto importante foi aprovação da lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tornando a escola rural como componente ou variável para efeito do cálculo e ponderações quanto à diferenciação de custo por aluno.

Com o tema colocado na agenda política, legitimado pela constituição e por outras instâncias institucionais, o debate se fez necessário pela mobilização das entidades ligadas ao campo. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília, do Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sinaliza um momento que pode ser considerado, na visão de Munarim, a “certidão de nascimento” ao sintetizar os elementos fundantes da Educação do Campo no Brasil.¹³ Durante esse encontro, os participantes concluíram que a falta de uma política pública específica para a Educação no Campo, agravava o déficit educacional, havendo a necessidade de articular e multiplicar experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais. Com isso foi decidido criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), oficialmente instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em abril de 1998. Importante salientar que esse programa foi incorporado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2009, definindo-o como uma política pública que integra a Educação do Campo.

¹³ Ibidem, p.41.

Foi considerada a gênese de uma política educacional voltada aos assentamentos de reforma agrária ligados ao movimento de construção da Educação no Campo.¹⁴

Outro momento importante do I ENERA foi à realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e que precedeu 23 encontros estaduais “Por uma Educação Básica do Campo”, nos quais foram estudadas as dificuldades nas experiências dessa educação em cada Estado brasileiro.

As Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo” se apresentaram como uma tentativa de romper com esse aparato ideológico dominante, que se acentua em exclusões e desigualdades, de que o campo é lugar de atraso. Assim tais espaços possuíram como principal objetivo ajudar a colocar o rural e a educação no campo na agenda política nacional. Dessa maneira Arroyo (2004, p.23) coloca:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação no campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Por outro lado, interessa tornar o educando mais crítico, seja ele do campo ou não?

De forma normativa, todas as questões apontadas por Arroyo não suscitam questionamentos e se inserem numa ontologia de adequação da educação no campo para educandos dessa coletividade. De forma genérica se tem a noção de que o projeto político-pedagógico está assentado em valores que priorizam o campo e suas peculiaridades. Entretanto, um olhar mais criterioso sobre essa realidade, se observa que a prática pedagógica está estruturada com olhar urbano. Assim Arroyo (2004, p.11) observa:

O debate da relação “campo-cidade” perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para sociedade. De certa forma esta foi à visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementada no país.

Contudo as análises sobre educação no Brasil, presentemente, remetem para questões incertas em todos os campos e com a educação no campo não é diferente. Mesmo assim é

¹⁴ Ibidem, p.42.

importante ouvir o que tem a dizer: “a escola no meio rural assou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia à educação básica” (Arroyo, 2004, p.14).

Sobre essa questão a abordagem necessita de uma análise contextual. Independente da região onde se localiza a escola, está se encontra sob a influência do capital. Isso de alguma forma inverte o processo de aprendizagem. Assim a escola, seja urbana ou rural, ao invés de buscar mecanismos de emancipação, se associa com os processos de acumulação, numa lógica que procura apenas mão de obra padronizada.

Diante disso, o padrão significa ser consciente e inconsciente condescendente aos valores econômicos e ao lucro produtivo. Mézáros (2008, p.15) observa que, “a educação fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Por outro lado, tem aqueles que não se acham inseridos nessa “cadeia de produção”, pois o campo ao reproduzir a modernização do capital, se tornou também lugar de desigualdades. Dessa forma as “vozes excluídas dos povos do campo” se movimentam através de lutas sociais e pressionam a ordem vigente. Um exemplo disso é a luta dos trabalhadores sem-terra pela realização da reforma agrária, ponto sempre sensível nos debates sobre o campo brasileiro e que já gerou muitos conflitos.

Assim a concentração do capital enseja a produção de monoculturas, estimulando os trabalhadores na constituição de cooperativas que via-de-regra administra o campo, organizando toda coletividade associada. Assim se configura uma relação de empregador e empregado, onde o último, então, se sente incluído no processo produtivo, com a cooperativa assumindo o papel de detentor do meio de produção.

4 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme discutido anteriormente, no Brasil, as políticas educacionais, possuem o foco nas questões escolares. Porém esse ponto avança para além do ambiente escolar. Pode ser tomada com a possibilidade de apoiar os processos educacionais. Essa assertiva pode ser considerada quando conjugamos as políticas públicas e a forma como essas ações podem ser entendidas no cenário do ensino. Entretanto, por acreditar na universalidade do senso comum, não raramente encontramos políticas associadas e desenvolvidas para manutenção de certa doxa, em detrimento dos valores da comunidade em que essas serão implementadas. Sobre essa observação é importante verificar o que cita Bourdieu (2013, p.26):

Poder-se-ia ainda invocar, evidentemente, o papel motor que desempenham as grandes fundações americanas de filantropia e pesquisa na difusão da doxa racial norte-americana no seio do campo universitário brasileiro, tanto no plano das representações quanto das práticas. Assim a Fundação Rockefeller financia um programa sobre “Raça e etnicidade” na Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como os Centros de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Candido Mendes, de maneira a favorecer o intercâmbio de pesquisadores e estudantes. Para a obtenção do seu patrocínio, a Fundação impõe como condição, que as equipes de pesquisa obedeçam a critérios de *affirmative action* à maneira americana de ver o mundo

Essa realidade deve ser considerada principalmente em países cuja dependência econômica, limita algumas ações do ponto de vista do planejamento estatal. A transferência de recursos e técnicas, justamente pela consideração anterior, necessita de análises mais criteriosas para sua alocação.

Em países com déficits sociais, como o Brasil, essa questão assume relevância. Como premissa, pensamos que combater desigualdades, deve estar na agenda política dos ocupantes dos cargos públicos nacionais. Contudo, o que deveria se apresentar de forma natural, no sentido das práticas e relações sociais, se reveste de dinâmicas políticas, que se não impedem, dificultam o processo decisório e a aplicação dessas demandas da sociedade. Nesse ponto a resolutividade do Estado associada à burocracia estatal, pode assegurar a organização, o planejamento e a implementação dessas políticas. Sobre isso, é importante observar o que salientam Rua e Carvalho (1998, p. 1):

As políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes das atividades política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - certa adequação entre os fins pretendidos e

os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.

Dessa maneira a dimensão pública é dada não pelo tamanho do corpo social que é atingido por essa política, mas pela sua forma definitiva com que tais decisões são revestidas e aplicadas pela autoridade pública.

Na nossa visão, as políticas públicas envolvem, portanto, atividade política. São os resultados do processamento que o sistema político impõe e se origina em linhas gerais, do meio social devendo refletir nas ações e na agenda da pauta política. São reivindicações de toda ordem, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, previdência social, enfim, o universo ativo da sociedade. Desse modo a sociedade e o sistema político, compõem um quadro de definição sobre as pautas gerais de governo. Entretanto, não raramente, tais políticas podem também ser provenientes do próprio sistema político, como agentes do executivo, legislativo ou judiciário. De forma bastante reduzida, pode-se dizer que grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer os pleitos definidos pelos atores sociais relevantes ou aqueles gerados dentro dos próprios agentes do sistema político, ao mesmo tempo em que articulam os apoios necessários.

Nesses termos, a Ciência Política, empresta alguns conceitos, como aqueles usados por Tsebelis (2009, p.21) denominados “atores com poder de veto”. Assim esse autor descreve: “existem dois tipos, os institucionais e partidários. Cada sistema político possui uma configuração desses atores. As instituições políticas ordenam esses atores com poder de veto em sequências específicas para tomar as decisões políticas”. Em linhas gerais, quanto maior for o número de atores com poder de veto, mais difícil é a possibilidade de alteração da ordem. Isso de alguma forma influencia justamente a aplicação das políticas públicas, pois será necessário formar maioria para sua implementação.

No campo educacional, envolve saber, até que ponto tais políticas estão inseridas num projeto de desenvolvimento nacional. Se pensarmos numa educação crítica, com valores de emancipação do indivíduo, precisamos pensar em políticas públicas que auxiliem na formação de tais valores.

Equalizar essas noções é condição necessária do Estado, ao mesmo tempo em que esse garanta a oferta, o acesso e a permanência na escola. Mas não é apenas isso, o financiamento público, a formação docente, associados com os valores requeridos anteriormente, é condição normativa para uma educação de qualidade. Por óbvio, esclarecemos nessa abordagem, que

não pensamos em um novo “Leviatã” de Hobbes em que tudo é permitido para configuração do Estado, mas sim de que fomentar as capacidades individuais pode auxiliar no desenvolvimento da sociedade.

Em termos de política educacional o Brasil caminhou sempre associado à ordem do sistema produtivo. Desde o Estado novo até a ruptura da ordem democrática em 1964, mantivemos a educação submetida aos interesses do capital internacional, estimulada por uma forte centralização e fortalecimento do Estado, associados com discursos de construção nacional. (Shiroma et al, 2004).

Com a instauração do governo militar tais políticas foram revistas com o objetivo de adequá-lo a realidade brasileira. Como observa Fonseca (2008), “a gestão educacional passou a ser orientada pelo decreto governamental n.200 de 1967, que deflagrou uma reforma administrativa em todo o serviço público brasileiro. Esse período coincidiu com a participação de empresas de consultoria de fora do país, como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e outros organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na tentativa de modernizar administração pública e dar os rumos da educação nacional. Associados à doutrina da segurança nacional, privilegiava a organização formal e recusava o conflito ideológico e a intervenção de grupos informais nas instituições educativas. Para essa autora, a educação distanciou-se da pedagogia social dos pioneiros e da proposta educacional que abria a percepção do educando para compreender e fazer frente às condições políticas e ideológicas que se defrontava como estudante e como futuro trabalhador.

A passagem para redemocratização mobilizou vários setores da sociedade como o objetivo claro de políticas sociais mais democráticas. Com a nova constituição de 1988, o ensino médio obteve uma centralidade nos debates, dando origem ao documento, denominado “Subsídios para a elaboração de políticas para o ensino médio”. Esse momento estabeleceu o debate para o aprofundamento de uma educação de qualidade, que trabalhasse os conteúdos científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos. Assim no âmbito da política oficial, o Plano Setorial de Educação e Cultura para o período 1986-1989, integrou-se ao I Plano de Desenvolvimento da Nova República, um elenco de metas educacionais com o objetivo de superar o déficit educacional da população longe das escolas. Nos anos 1990, implantou-se um ciclo nacional de estudos visando dar suporte ao Plano de Ação do governo para o período

1990-1995. Em seus princípios o plano afirmava o compromisso do Estado com a qualidade social da educação, mencionada como elemento central para a cidadania. Inserido no processo democrático, a visão doutrinária do plano, reeditou os princípios utilitários dos anos 1970, segundo qual o conhecimento escolar só é válido quando descreve dados objetivos, livres de valorização e de criticidade. Esse plano mantinha como objetivo também a formação profissional adaptada ao mercado de trabalho.

A justiça social como marco doutrinário na educação passa a ser observado a partir dos anos 2003. (Fonseca, 2009, p.171). O projeto educacional se manteve associado com as práticas de universalizar a educação básica e ampliar a oferta no ensino médio. Para além das questões críticas sobre esse projeto, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), definindo metas para uma educação de qualidade. A grande expectativa de parte da comunidade escolar gerada por esse Plano, infelizmente não se confirmou.

O PDE possuía como um dos objetivos, ampliar e manter um contínuo debate sobre os processos educacionais brasileiros visando à qualidade do ensino. Isso já seria relevante para um país com grande déficit educacional. Entretanto, conjuntamente com esse plano foi criado um movimento denominado “Todos Pela Educação”, com participação do empresariado brasileiro. Nesse aspecto é bom ler as palavras de Saviani (2007, p.1252)

Não deixa de ser positivo que um grupo de empresários defenda a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação. Ao que consta, eles foram levados a essa posição em decorrência de desafio lançado pelo ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento dos recursos para a educação. Ao contrário, ao criticar os gastos públicos, propor enxugamento das contas governamentais, exigirem a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação.... a necessidade de ampliação do percentual do PIB investido na educação básica, esses mesmos empresários dão sinais que continuam resistentes ao financiamento público da educação superior, área que eles gostariam de ver com o domínio da iniciativa privada, afastada, portanto, da esfera financeira do poder público... É preciso lembrá-los que a formação de professores deve ser atribuição do ensino superior. Portanto sem uma forte ampliação do financiamento público do ensino superior, a busca de melhoria da qualidade da educação terá dificuldades de chegar a resultados significativos.

Nesse aspecto termos como “pedagogias de resultados”, “pedagogias da competência” e “qualidade total”, surgem como forma objetivas de ajustar o ensino às exigências mercado empresarial, numa dinâmica que visa obter a satisfação total do cliente, observando que aqueles que ensinam são prestadores de serviço e o que aprendem são consumidores, colocando a educação como um produto a ser comercializado. (Saviani, 2007)

Dessa maneira, nos últimos anos, é possível observar certo retrocesso nas políticas para educação. A volta do conceito utilitário na educação tem servido aos que defendem uma posição de que a aprendizagem deve se der apenas para o mundo do trabalho. As crises econômicas, que via-de-regra tem afetado os Estados Nacionais depois de 2008 e que culminaram em crises fiscais e políticas têm propiciado o surgimento de “vozes” que defendem uma educação com base em valores utilitários novamente. No Brasil essa instabilidade, tem gerado retrocessos em todos os campos políticos. As reformas trabalhistas, a reforma previdenciária, o viés privatizante que se estabeleceu no ideário do pensamento nacional, o sucateamento da máquina pública, em alguma medida, atingiu as áreas sociais como saúde, educação, cultura e ciência. O retorno de questões baseados apenas na ordem do capital e da produção, compõem um quadro de difícil margem para discussão de valores contrários a tal posição. Não defendemos que mudanças não devem ocorrer. Por outro lado, a estabilidade social, entendemos, só pode ser alcançada se as demandas sociais forem atendidas na sua maioria. Se as desigualdades sociais permanecem ou se aprofundam, os valores para tornar essa sociedade mais igualitária também serão reflexivos a tal ordem. Já observamos que privilegiar o capital e seu modo de produção em detrimento de valores sociais, nos remeteu para um déficit educacional e cultural histórico.

4.1 O Programa Luz para Todos (PLT)

Figura 1 – Fotografia indicando o padrão de consumidor atendido pelo PLT



Fonte: ELETROBRÁS (2009.)

“Mais de dez anos após a derrubada do Muro de Berlim, ainda persistem “muros” que separam os que comem dos famintos, os que têm trabalho dos desempregados, os que moram dignamente dos que vivem na rua ou em miseráveis favelas, os que têm acesso à educação e ao acervo cultural da humanidade dos que vivem mergulhados no analfabetismo e na mais absoluta alienação.” (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Davos, Suíça, Janeiro, 2003).

A exclusão elétrica no Brasil sempre esteve localizada nas regiões rurais de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e em famílias de baixa renda. As principais áreas atingidas por essa realidade se localizam nas regiões Norte, Nordeste, Vale do Jequitinhonha (MG), Vale do Ribeira e Pontal do Paranapanema (SP) e metade sul do Rio Grande do Sul.

Foi com o objetivo de solucionar esse problema que o Governo Federal, criou Programa Luz para Todos, criado pelo decreto n. 4873 de 11 de novembro de 2003, destinado a propiciar, até o ano de 2008, o atendimento em energia elétrica à parcela da população do meio rural brasileiro que ainda não tem acesso a esse serviço. A legislação inicialmente definia que as concessionárias teriam prazo até dezembro de 2015, para eletrificar todos os

domicílios cadastrados pelos municípios e que não possuíam energia elétrica. Entretanto, através do decreto de n.8387 de 30 de dezembro de 2014, a Presidente Dilma Rousseff prorrogou até dezembro de 2018 a continuidade do programa. Tal medida tinha como objetivo atender mais 228 mil famílias. Importante observar que até aquela data já haviam sido beneficiadas mais de três milhões de famílias, totalizando cerca de 15 milhões de pessoas.

Há alguns anos, conservar alimentos em refrigeradores, frequentar aulas noturnas, ou mesmo oferecer um simples copo de água gelada era situações inimagináveis para milhões de pessoas de moradores do meio rural. Muitos deles passaram décadas sem ter visto uma lâmpada acesa, e a falta de energia elétrica os impedia de se desenvolverem e de melhorarem as condições de vida. A Eletricidade era um sonho para os dois milhões de famílias identificadas pelo Censo 2000 do IBGE, que começou a virar realidade quando o Governo Federal, em novembro de 2003 lançou o programa. Pela primeira vez, no Brasil, o acesso à energia elétrica chega a dez milhões de camponeses sem nenhum custo de instalação ao beneficiado. Os benefícios da energia elétrica são inúmeros e têm motivado famílias a permanecerem no campo e desenvolverem atividades produtivas. Até aquelas que haviam deixado seus sítios em direção aos grandes centros, está retornando às origens. O PLT é muito mais que a possibilidade de acender uma lâmpada, é um dos maiores programas de inclusão social em execução no mundo, promovendo aos beneficiados o resgate da dignidade e a conquista da cidadania.¹⁵

Na região sul do Estado, atendida pela Companhia Estadual de Distribuição de Energia Elétrica (CEEE-D), esse programa foi encerrado em 2012, quando a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) declarou que as localidades atendidas por essa concessionária estavam universalizadas, ou seja, com acesso à energia elétrica.

O financiamento é realizado em parceria entre Governo Federal, Estados e Municípios. Em termos de investimento, o Programa já contratou cerca de R\$22,7 bilhões, sendo que desse total R\$16,8 bilhões são do governo federal. No Rio Grande do Sul, especificamente, esses valores atingiram R\$7 bilhões, sendo R\$5,3 bilhões do Governo Federal e R\$1,7 bilhões do Estado, Prefeituras e concessionárias de energia. Sobre a fonte desses recursos, sua maioria, provém de dois encargos setoriais do Sistema Elétrico Brasileiro (SEB), a Conta de Desenvolvimento Energético (CDE) e a Reserva Global de Reversão (RGR), tributados na conta de energia dos consumidores. O custo médio por futuro consumidor está em torno de R\$3.439,43 com os seguintes critérios principais para atendimento:

- Projetos de eletrificação rural em Municípios com Índice de Atendimento a domicílios inferior a 85%, calculado com base no Censo 2000;

¹⁵ Trecho retirado do Livro do Programa Luz para Todos, elaborado pela ELETROBRÁS em 2009.

- Projeto de Eletrificação rural em Municípios com Índice de Desenvolvimento Humano - IDH inferior à média estadual. No RS o índice é de 0,809;
- Projetos de Eletrificação rural que atenda às comunidades atingidas por barragens de usinas hidrelétricas ou por obras do Sistema Elétrico, cuja responsabilidade não esteja definida para o executor do empreendimento;
- Projetos de eletrificação rural que enfoquem o uso produtivo da energia elétrica e que fomentem o desenvolvimento local integrado;
- Projetos de eletrificação rural em escolas públicas, postos de saúde e poços de abastecimento d'água;
- Projetos de eletrificação em assentamentos rurais;
- Projetos de eletrificação rural para o desenvolvimento da agricultura familiar, de subsistência ou de atividades de artesanato de base familiar;
- Projetos de eletrificação para atendimento de pequenos ou médios agricultores rurais - territórios definidos pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA;
- Projetos de eletrificação rural, já iniciados e paralisados por falta de recursos, que atendam às comunidades e povoados rurais;
- Para todas as instalações monofásicas, e bifásicas, deverá ser feita a instalação interna, que consiste na instalação de três pontos de iluminação, um por cômodo, e duas tomadas elétricas.
- Projetos de eletrificação rural das populações do entorno de Unidades de Conservação da Natureza e áreas de uso específico a comunidades especiais. (Indígenas, Quilombolas) ¹⁶

O Programa determina a criação de um Comitê Gestor em cada Estado, que é um fórum participativo, responsável pelo atendimento e pelo acompanhamento da implementação. Cada Comitê é composto por nove representantes, sendo um do Ministério de Minas e Energia (órgão coordenador), um do governo do Estado, um da agência reguladora estadual, um da concessionária de energia elétrica e um da prefeitura local. Várias equipes de apoio, ao Comitê Gestor, visitam as comunidades, informando a maneira de como participar do programa e de como fazer o uso racional e seguro da energia elétrica. Essa equipe também

¹⁶ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2015/01/programa-luz-para-todos-e-prorrogado-ate-2018>. Acesso em 27/09/2018

acompanha as obras, buscando o apoio de outras entidades para promover ações de desenvolvimento rural.

As Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (ELETROBRÁS), é responsável pela análise técnica e financeira do PLT, apresentado pelas concessionárias de energia e pelas cooperativas de eletrificação rural. A empresa também é responsável pela fiscalização das obras, verificando o uso correto dos recursos financeiros disponibilizados.

A execução das obras é de responsabilidade das empresas concessionárias de energia, que realizam o levantamento da demanda da eletrificação rural, elaboram os projetos elétricos e encaminha para aprovação da ELETROBRÁS.

O cadastramento dos interessados é realizado na empresa concessionária ou na prefeitura local que disponibiliza locais específicos para essa etapa. Lembrando que a prioridade das obras é definida pelo Comitê Gestor e o cronograma das obras pelos agentes executores, no caso as empresas concessionárias.

5 A EDUCAÇÃO E A LUZ ELÉTRICA

Fig. 2 – Apresentação de uma sala de aula em Almecégas no Ceará.



Fonte: Eletrobrás (2009)

A “novidade elétrica” não beneficiou apenas os negócios. As crianças da comunidade também gostaram da presença da rede de energia na escola. É uma benção conta o professor Raulindo Ramos Menezes. “A comunidade pensava que a energia nunca chegaria”. Com o PLT as salas de aula já podem possuir ventiladores e as crianças já podem tomar um suco ou uma água gelada para aplacar o forte calor da região. A energia elétrica ainda vai ajudar no funcionamento do laboratório de informática, que antes funcionava com bateria alimentada por uma placa solar, o que permitia o uso contínuo por apenas uma hora. E para que funcionasse novamente era necessário carregá-las por cerca de meia-hora, nesse período permaneciam desligados. A rede elétrica, já mudou para melhor, a vida pacata do pequeno paraíso de Almecégas no Ceará.¹⁷

A energia elétrica pode-se afirmar, determina em linhas gerais o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Impossível nos dias de hoje prescindir desse insumo. De forma bem didática sobre o valor que esse bem representa para todos, é a simples lembrança de

¹⁷ Trecho retirado do Livro do Programa Luz para Todos, elaborado pela ELETROBRÁS em 2009.

quando essa é interrompida por alguma razão. Na sociedade contemporânea, onde a informação e o consumo parecem se perenizar multiplicando, o uso da energia elétrica é central. Dessa forma, os esforços para universalização¹⁸ do acesso à energia elétrica vêm crescendo e se consolidando nos últimos anos. Entretanto, isso não significa que ainda não tenhamos “vazios elétricos” no Brasil. Segundo Neves, (2007, p.79):

Em números absolutos, o percentual da população da América do Sul sem acesso à energia elétrica são os seguintes: Argentina (5%); Bolívia (30%); Brasil (8%); Chile (4%); Colômbia (10%); Equador (17%); Paraguai (12%); Peru (23%); Uruguai (6%); Venezuela (8%). A soma desses índices determina que, aproximadamente 36 milhões de pessoas não possuem energia elétrica nas suas casas, quase o tamanho da população da Argentina. Isso demonstra que ainda existe um contingente populacional considerável não atendido por eletricidade em pleno século XXI em nossa região.

O PLT tem como objetivo reduzir ou acabar com a exclusão ao acesso à eletricidade no país, notadamente dos moradores do campo. Ao abordar a questão social, através de programas sociais elaborados pelo governo brasileiro, tenta-se evidenciar a necessidade da participação do Estado como fomentador e organizador de políticas públicas, que estabeleça critérios de inclusão social, de forma a reduzir as graves desigualdades que permeiam nossa sociedade. Portanto, essa função é condição primordial do Estado, ou seja, de garantir o acesso aos serviços públicos para toda sociedade, principalmente quando essa se encontra excluída desse processo.

Quando observamos o que Arroyo (2001) diz sobre a educação no campo, entendemos a necessidade de que todos possam ter acesso à luz elétrica. Assim termos como “silenciamento” ou esquecimento, abordam o desinteresse sobre aquilo que é próprio do campo ou da zona rural.

Sobre “direitos usurpados e negados”, observa que a educação é direito de todo cidadão é dever do Estado, entretanto é no campo que se encontra de forma clara problemas como analfabetismo, crianças e adolescentes fora da escola, defasagem idade-série, repetência, reprovação, evasão e uma educação reduzida às quatro séries iniciais. Ainda, mantendo um olhar sobre a realidade do campo, é possível verificar o tratamento desigual e discriminatório dos povos do campo e a ausência de políticas públicas que alterem essa situação perversa.

¹⁸ Universalização é um termo que designa a distribuição de energia elétrica de forma incondicional para toda sociedade, inexistindo qualquer impedimento social, que não sejam aqueles estabelecidos por norma específica que regula esse tipo fornecimento.

Dessa forma, Arroyo sustenta a necessidade de “colocar a educação no campo, no campo da política, no campo do Estado”, isso salienta também a necessidade de ultrapassar as reivindicações dos movimentos sociais, ou seja, ir além das questões agrárias e econômicas. Também não significa retirar ou deslocar a relevância desses movimentos enquanto campos de promoção e criação de agendas para o debate, mas caracteriza a necessidade de que essa educação seja prioridade para o desenvolvimento dos povos do campo de maneira geral. Ainda nessa mesma linha, esse autor sustenta a necessidade de que se mantenha a educação no campo, no campo dos direitos, pois assim ele acredita que essa se transforme em dever do Estado. Dessa maneira será possível exigir recursos públicos, políticas públicas específicas de manutenção e melhorias para os povos do campo.

Nesse aspecto Arroyo mantém uma premissa de que o direito a educação tem que se apresentar de forma holística, observando, de forma normativa, de que essa tem de se manter por toda a vida, inclusive comparando-a, por exemplo, com as políticas para saúde, que não possuem tempo definido. Avança, “se você tem direito a educação por apenas sete anos, ou seja, dos sete aos quatorze anos, como ficará esse direito quando você estiver fora desse intervalo temporal?” Para Arroyo, o direito a educação deve ser por toda a vida, deve ser um direito como todos os outros, sem limites e articulado com os direitos a saúde, a segurança, ou seja, vinculado as questões básicas para a vida em sociedade e para formação plena do indivíduo.¹⁹

De tal modo esse movimento se associa com uma mobilização local, regional e nacional para garantir uma educação básica do campo, portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos (Arroyo, 1999). Nesse aspecto podemos encontrar no pensamento desse autor uma congruência importante na relação entre educação e o acesso à luz elétrica, haja vista a necessidade de implementar políticas públicas para os povos do campo com o objetivo de melhorar ou atenuar diferenças com o viver urbano. De tal modo que o simples acesso à energia elétrica é transformador, no sentido de que isso reduz diferenças e propicia uma equalização importante no momento de acessar novos conteúdos e práticas informacionais.

¹⁹ Palestra Miguel Arroyo Políticas Públicas para Educação no Campo. You tube, produzido por quem TV produções, publicado em 21 de agosto de 2012. <disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>> Acesso em 11 de novembro de 2017.

A perspectiva de inclusão social para os povos do campo, através de políticas públicas que reduzam diferenças históricas e permanentes são decisivas para a formação de uma cidadania mais plena. Essa reflexão é inquietante, principalmente quando observamos que o acesso à educação e a escola pública, a todos está garantido por lei. Mas isso será suficiente? Quais as condições necessárias para uma boa educação?

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente querida organizada e conduzida coletivamente [...]
[...] eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados [...] (Gilvan Santos)

A epígrafe acima, extraída do livro, Educação do Campo como Direito Humano de Pires, aponta para onde a educação do campo deve ser orientada. A educação no campo, para os povos do campo tem de estar associada com os valores da realidade contemporânea. O ensino no campo deve ser reflexivo as noções básicas de inserção social, observar as dinâmicas da vida em sociedade, só dessa forma é possível pensar em uma educação abrangente e sem limites para o pensamento. Sobre isso é necessário escutar algumas vozes como a de Fernandes (2012, p.15):

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho esteja acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao comunitário e ao corporativismo. A mercadoria será produto das relações, mas jamais será produtora das relações sociais nos Territórios de Educação do Campo. Plantamos essas sementes nos campos dos desafios por entre a expropriação e a ocupação das terras. É, portanto, do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo.

É, portanto, aqui que a pesquisa se apresenta. Dessa forma é importante ressaltar trecho de uma das entrevistas onde uma das professoras entrevistadas relata uma passagem singela, mas que retrata bem como a relação entre a energia elétrica e a educação se completam:

Estou aqui desde 1998. Nesse período os alunos que tinham energia elétrica eram uma minoria, em torno de 30%, apenas os que residiam na estrada principal. Os “corredores” (vias adjacentes), os moradores não possuíam luz. Lembro que as atividades desenvolvidas com o uso da energia elétrica eram bem importantes. Um exemplo disso foi a Copa do Mundo de 1998. Nós, as professoras, gravávamos os jogos da Seleção Brasileira em fitas VHS e depois apresentávamos para os alunos, mesmo depois do resultado já sabido, “era o máximo”. (Professora A)²⁰

²⁰ Entrevista concedida pela professora A. A entrevista na íntegra encontra-se descrita no apêndice C desta dissertação

A relevância dessa passagem ilustra como certas noções no processo de aprendizado por vezes são esquecidas. A necessidade de estar conectado ao mundo é fator decisivo para que o ensino possa ser contextualizado junto aos fenômenos sociais. Não se pode exigir educação sem acesso a informação, sem acesso ao contraditório, sem a imagem que esclarece para além das palavras e como bem lembra outra professora na mesma entrevista:

Cita o caso de um professor da disciplina de História que gostava de trabalhar com as questões da atualidade, questionando os alunos... “você viram no Jornal Nacional ontem, vocês assistam o programa globo repórter sobre tal tema”, ou seja, havia pelo professor, uma naturalização urbana para o aprendizado. “Ele não possuía noção de que a maioria dos alunos não tinha luz. Naquele trabalho (citando o estudo em parceria com a UFPel e a Unisinos), mais de 70% dos alunos não tinha acesso à luz elétrica. Nesse sentido, relata a professora, nossa concepção de escola também mudou. (Professora C) ²¹

Isso de certa forma não significa que o professor não esteja preparado para praticar o ato docente, ou seja, televisões, rádios, computadores e outros aparelhos, fazem parte do cotidiano de qualquer sociedade atualmente. O simples esquecimento contextual nesse caso não é demérito da prática do ensino, serve apenas para salientar que tais produtos de consumo, necessitam de energia elétrica para sua operação e que esse é um insumo básico para todas as famílias. Por outro lado, o conhecimento sobre a comunidade onde essa escola está inserida é importante para as atividades que serão propostas para o alunado. Lembrando a normatividade do artigo 28 da LDB, a educação para os povos do campo deve ser realizada observando também as realidades locais. Dessa forma a transcrição a seguir se coloca nessa perspectiva sobre a prática docente:

Nas atividades que envolviam o tema para casa, possuíamos a compreensão com as dificuldades dos alunos sem energia elétrica. As alegações do tipo: “não consegui fazer o tema, pois o lampião estava fraco, não tinha querosene, havia poucas velas, etc... eram frequentes. Lembro que em 1998 o colégio se transformou em Escola Polo absorvendo alunos de outras localidades, que tinham uma realidade diferente aqui da escola, pois na sua maioria, todos possuíam luz elétrica. Isso gerava diferença na aprendizagem, pois tinham mais acessos aos aparelhos que precisavam de energia elétrica. Nas atividades para casa isso era bastante importante. Para professora, flexibilizar o horário para estudar, não necessitando ser apenas durante o período de luz natural, podendo também ser à noite, teve influência importante no processo de aprendizagem, pois muitos alunos durante o dia ajudam muito nas lavouras de cada família. (Professora A) ²²

Analisando de forma mais criteriosa, a realidade dos povos do campo é fruto de uma série de opções das administrações federais, estaduais e municipais. Essas escolhas, em linhas

²¹ Entrevista concedida pela professora C. A entrevista na íntegra encontra-se descrita no apêndice C desta dissertação.

²² Entrevista concedida pela professora A. A entrevista na íntegra encontra-se descrita no apêndice C desta dissertação

gerais, nos últimos anos têm sido reflexivas a lógica mercantil, urbana centrada e discriminadora no ensino. A tendência das políticas em educação, obviamente executadas por atores “interessados”, se alinha com a ordem do capital, observando que essa parece ser a única saída para resolver problemas de toda ordem no campo da aprendizagem. A prioridade da educação, tão alardeada, desde os tempos da constituição para cá, na maioria das vezes se situa em discursos que se dissociam das práticas implementadas. Assim a demora como foram tratados os problemas de concentração da terra e da dificuldade de acesso aos valores da educação de forma integral, geraram um quadro de exclusões principalmente para os povos do campo.

Na atualidade e no campo isso se torna mais dramático, pelas características particulares do ambiente, o conceito utilitarista e produtivista da educação, tem fechado escolas e provocado desistências e abandonos por parte dos alunos. Nesse aspecto talvez seja oportuno lembrar as palavras de Mészáros (2008, p.81)

As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo ethos capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada. Assim, o capitalismo avançado pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o ethos social dominante, internalizado “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida.

Assim, é preciso destacar que a questão da educação vai além das instituições escolares. É preciso pensar que o movimento das estruturas capitalistas varre a vida cotidiana de todas as formas, mas é principalmente no pensamento que o perigo se instala. Dessa maneira é possível pensar no conceito de “habitus” de Bourdieu (2011, p.87), ou seja, de forma bem simplista na “exteriorização da interiorização”. Aprofundando o estudo dessa teoria, segundo o autor se tem que:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Disso podemos concluir que o “habitus” funciona como um conjunto de interações sociais que se incorpora no cotidiano dos indivíduos a partir do momento da vida em sociedade. Não se trata de aprender, portanto não é consciente com a racionalidade determina, mas segue padrões de convivência dentro de determinado campo social.

Portanto, é possível admitir que as análises anteriores estejam inseridas no universo educacional. O comportamento utilitarista e produtivista, a fragilidade do sistema escolar para dar contas desses desafios e a incorporação por grande parte da sociedade de um comportamento “espontâneo”, torna o processo de aprendizado e as práticas de ensino complexas. Assim todas as políticas sociais que venham apoiar e auxiliar os processos educativos são boas. É nessa dinâmica que o PLT está inserido.

Entre os anos 2003 e 2006 aproximadamente, foi desenvolvido pela Escola em parceria com a UFPel e a Unisinos, um trabalho denominado “Construindo a escola como espaço formativo, diálogos com a comunidade e gestão – a escola a serviço da comunidade”. Um dos objetivos desse projeto era conhecer o cotidiano dos alunos. Era realizado um mapeamento através do percurso do transporte escolar e nos deslocávamos, educadores, funcionários e alguns alunos para visitação as residências. Aplicávamos um questionário para o desenvolvimento da pesquisa. Um dos itens pesquisados era sobre a estrutura física da residência. Foi percebido que a grande maioria não possuía energia elétrica. Numa dessas visitas, chamou atenção que na sala de uma dessas famílias, havia uma lâmpada pendurada, provavelmente descartada de outra residência e foi então questionado, o porquê daquela lâmpada já que na casa não havia luz elétrica. A resposta veio: “a gente não tem, mas é o nosso maior sonho, a gente gostaria muito de ter luz”. Para a professora essa passagem foi marcante, pelo simbolismo que isso representava para aquele lugar. Sobre a percepção que a chegada da energia elétrica propiciou, foi mencionada também a questão da autoestima, como por exemplo, a apropriação de “coisas” que outros colegas tinham e que os alunos sem energia elétrica não possuíam. Esses “ficavam de lado, só observando, não participando. (Professora A)”²³

A luz no campo significou muito mais que apenas as questões domésticas mais imediatas possam supor. De alguma forma, isso foi efetivamente emancipador, tornando as relações sociais mais humanizadoras no sentido moderno, aproximando o mundo do campo. O PLT é um programa que se associa com a possibilidade de introjetar valores humanos diferentes, possibilitando aos povos do campo um olhar mais próximo e crítico da realidade.

²³ Entrevista concedida pela professora A. A entrevista na íntegra encontra-se descrita no apêndice C desta dissertação

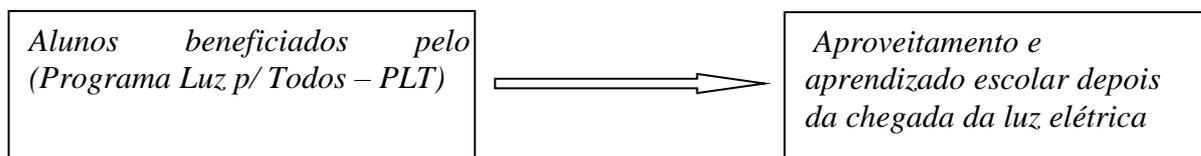
6 A METODOLOGIA

A exploração da pesquisa é de natureza qualitativa. A abordagem realizada nas entrevistas, bem como a produção empírica do trabalho, busca obter informações de situações e condições que não podem ser claramente observados e mensurados de maneira direta, como sentimentos, percepções, emoções, pensamentos, intenções e comportamentos. Nesse sentido, salienta Haguette (1987, p.55):

O método qualitativo fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. O método qualitativo enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

O trabalho se estrutura nos seguintes eixos: alunos beneficiados pelo Programa Luz para Todos e a possível mudança para melhor no aproveitamento e aprendizado escolar depois da chegada da luz elétrica.

Alteração do comportamento dos alunos depois da chegada da luz elétrica



A pesquisa se reveste da premissa de que o processo investigativo, através de entrevistas pode ser definido como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Por outro lado, enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista, como qualquer instrumento, está submetida aos pressupostos do método científico, um dos quais é a busca de objetividade, ou seja, a tentativa de captação do real (Haguette, 1987). Entretanto, possuímos o sentido de que ainda persistem críticas sobre esse método, principalmente por aqueles que o julgam pouco confiável pela impossibilidade de geração de dados estatísticos. Sobre isso Haguette (1987, p.55 apud Lazarsfeld, 1969, p.169) observa o seguinte:

Existem três situações onde se presta a atenção particular a indicadores qualitativos: a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc.; c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como

indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta.

Dessa maneira foi elaborado um roteiro para essa investigação²⁴, observando alguns elementos prévios estabelecidos e que estejam associados com as questões centrais do trabalho, ou seja, educação e luz elétrica.

A técnica usada para coleta de dados, nas entrevistas, se baseia na análise de conteúdo. A utilização dessa técnica se estrutura naquilo que Bardin (2011, p.30) observa como conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para esse autor não se trata de um instrumento para medição, mas de um “leque de apetrechos”, cujo sentido final se estabelece na interação e na comunicação. Dessa maneira o processo de verbalização das entrevistas e as observações contidas nessa dinâmica se inserem nessas premissas conceituais, utilizando também aquilo que Blumer (1954, p.4) chamou de conceitos sensitivos, pois oferecem uma sensação de referência e orientação mais próximas do pesquisador, oferecendo uma noção melhor do que é relevante e deve ser observado, sendo então mais adequado para tratar do cotidiano, das questões sociais e humanas.

6.1 A análise de conteúdo na configuração da pesquisa.

Todo esforço de pesquisa é dependente da forma de abordagem do investigador, mas diferente dos dados quantitativos, que se valem, via-de-regra, da estatística e da leitura dos números, a interpretação qualitativa desenvolvida na análise de conteúdo, necessita um pouco de intuição, imaginação e criatividade, sem desconsiderar os fatores essenciais do processo investigativo que são o rigor e a ética. Além disso, essa técnica pode ser definida como um arcabouço metodológico dinâmico, com o objetivo de análise de diferentes fontes de conteúdo. (Freitas, Cunha, & Moscarola, 1997).

Os dados coletados para pesquisa necessitam conferir significação ao trabalho. Dessa forma é preciso organizar e sistematizar esses apontamentos. Nesse sentido, o referencial metodológico desse estudo se vincula com as etapas técnicas propostas por Bardin (2011). Isso se deve pela importância e visibilidade acadêmica que essa obra possui. Assim o trabalho foi organizado em três etapas, (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise dos dados é realizada para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro teórico, estabelecendo indicadores para a interpretação das informações coletadas

²⁴ Ver Apêndices A e B.

durante a investigação. Essa fase abrange a leitura geral do conteúdo para estudo. Na pesquisa essa etapa correspondeu às transcrições das entrevistas para a análise. Foi um momento em que a percepção e o olhar do pesquisador procuraram estabelecer relação positiva entre a hipótese do trabalho e a fala dos entrevistados. Esse momento importante e inicial foi delineado especificamente através das questões apresentadas nos apêndices. Entretanto, a questão que abordava o período de transição, ou seja, a realidade na escola antes e depois da chegada da luz elétrica foi definidora para a efetivação do trabalho.

A exploração do material constituiu o segundo momento da pesquisa. Nessa fase, o texto das entrevistas foi recortado em unidades de registro. Dessa forma, os parágrafos de cada entrevista obtidos durante a transcrição, foram tomados para identificar palavras-chaves com o objetivo de realizar uma primeira investigação. Nesse aspecto, é importante salientar que em alguns momentos do trabalho, os dados foram objeto de contextualização e interpretação do olhar do pesquisador. Conforme Bardin (2011), isso determina a codificação inicial sobre as informações representativas da análise de conteúdo, por meio do recorte, enumeração e agregação de significados.

Agrupadas de acordo com temas aproximados, as primeiras categorias, foram consideradas como iniciais, originando, num segundo momento, categorias intermediárias, numa dinâmica semelhante em função dos significados resultando em categorias finais. Esses recortes de análise, considerados como categorias, agrupados tematicamente possibilitaram inferências. Isso estabeleceu uma relação indutiva ou inferencial, procurando compreender o sentido da fala dos entrevistados e seus significados.

O tratamento dos resultados da pesquisa consistiu em obter por meio das análises das entrevistas, observação e documentos, os conteúdos manifestos e latentes contidos na interação entre pesquisador e pesquisados. Nessa etapa se procurou realizar uma análise no sentido de verificar condições e aspectos que relevantes com o objetivo do trabalho.

6.2 A análise dos dados.

Para a pesquisa foram realizadas entrevistas com professores, alguns integrantes da direção e alguns alunos da escola que se localiza no interior do município de Canguçu. Os professores e integrantes da direção foram escolhidos de maneira que tivessem participado do processo, trabalhando com alunos antes e depois da chegada da energia elétrica naquela região. Em relação aos alunos, com igual relação, fossem beneficiados pelo PLT, ou seja,

vivenciado o momento sem e com luz elétrica. Essa construção é importante observar, foi resultado de algumas conversas iniciais com a direção da escola durante a apresentação da proposta da pesquisa. Assim os entrevistados foram elencados da seguinte forma: Professora A (Licenciada em Pedagogia e Orientação Educacional), com atuação na escola desde 1998, atualmente é supervisora do turno da tarde e reside na zona urbana do município. Professora B (Licenciada em Biologia e Especialista em Gestão Escolar), com atuação na escola desde 1995, atualmente ocupa o cargo de diretora e residiu na região até 2015, quando se mudou para zona urbana do município. Professora C (Licenciada em Pedagogia e Orientação Educacional) é professora desde 2006 e reside na região da escola atualmente. Em relação aos alunos, todos do ensino médio, foram escolhidos de forma conjunta com a direção da escola e tivessem a experiência de ter vivido o período de transição, ou seja, antes e depois da chegada da luz elétrica.

A escola pesquisada abarca alunos do ensino fundamental e do ensino médio, possuindo, segundo o censo escolar do ano de 2017, cento e oitenta e cinco alunos, sendo uma das principais escolas situadas na zona rural daquele município.

A escolha por esse colégio, já observado anteriormente, se estabelece justamente pela importância da região e também pelo investimento relevante realizado pela CEEE-D naquela cidade. Isso é possível observar na planilha que segue onde se salienta o importante investimento da concessionária naquele município.

Tabela 5 – Investimentos PLT na Gerência Regional Sul aproximados em (R\$)

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Arroio do Padre	5.806	95.924	22.060	295.325	66.683	58.966	544.765
Arroio Grande	237.167	4.262	64.398	1.226.313	273.025	463.820	2.268.985
Canguçu	348.171	164.836	4.718.197	14.232.521	2.444.236	1.053.295	24.444.773
Capão do Leão	-	126.764	94.065	7.772	36.402	39.488	304.492
Cerrito	55.854	61.998	3.789	756.799	142.991	149.335	1.170.768
Herval	-	207.373	42.565	3.484	1.858.172	208.063	2.319.660
Jaguarão	33.011	154.984	38.554	268.918	1.477.247	134.574	2.107.292
Morro Redondo	-	209.154	212.905	74.338	557.989	62.424	614.621
Pelotas	41.919	318.024	151.453	223.782	1.691.119	933.326	3.359.627
Piratini	164.307	930.166	110.530	2.795.140	4.185.313	564.362	8.749.820
Total	912.715	3.767.843	5.638.068	19.903.753	12.230.987	3.667.658	46.121.027

Fonte: Companhia Estadual de Distribuição de Energia Elétrica (CEEE-D), 2010.

O local para realização das entrevistas, inicialmente, foi na escola escolhida. Para isso apresentamos a proposta do trabalho à direção da instituição que se mostrou, desde o começo, receptiva à pesquisa. Assim em datas que variam entre os meses de março e agosto de 2017

realizamos as entrevistas. Primeiro através de um contato inicial, com as professoras coordenadoras e a direção. Nesse contato, fomos apresentados, num segundo momento aos professores que na visão daquela instituição poderiam colaborar com o trabalho. Essa decisão foi reflexiva aos caminhos escolhidos para análise, ou seja, profissionais e alunos que tivessem vivido a experiência antes e depois da chegada da luz elétrica.

As entrevistas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Essas possibilitaram alcançar uma variedade de impressões, percepções e sentimentos que possuíam uma relação estreita com as variáveis estudadas. Conforme observa Richardson (1999, p. 160):

“é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”.

Aqui é importante observar que algumas falas dos entrevistados sofreram um processo de síntese e reelaboração do conteúdo de parte do pesquisador para apresentação dos significados dos dados coletados. Entretanto tal atividade procurou manter o sentido e a descrição do relato mais próximo da realidade mencionada. Além disso, para essa etapa da pesquisa, foi observada a relação temporal, no sentido de procurar uma instituição que tenha abrigado alunos durante o período em que esses moravam em residências sem energia elétrica e que posteriormente foram inseridos no PLT. Da mesma forma em relação aos professores e membros diretivos. Esses necessariamente deveriam ter a experiência de trabalhar com alunos com essas características.

6.3 A formação das categorias

O ponto inicial para análise se estruturou por meio da formação das categorias para o trabalho. Essas se fundamentaram pela aproximação e similaridades dos conteúdos definidos como categorias iniciais. Por outro lado, com o desenvolvimento dos estudos objetivando a leitura das percepções e seus significados, foram sendo formatadas as categorias intermediárias, que forneceram sustentação teórica para as categorias finais.

6.3.1 Das categorias iniciais

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões, percepções e sentimentos sobre a realidade estudada. Foi conseqüências do processo de codificação das entrevistas transcritas, um total de vinte categorias. Nessa etapa cada categoria constitui-se

dos trechos selecionados durante a verbalização dos entrevistados e, também, conta com o respaldo do referencial teórico. Dessa forma, observamos que nesse trabalho elencamos duas classificações para essas categorias. A primeira realizada e obtida das entrevistas com os professores e corpo diretivo da escola. A segunda, das entrevistas com os alunos. É importante salientar que nessa fase não existem “regras” tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número de categorias. Essas ficaram contingenciadas pela quantidade de dados coletados para análise.

Assim as categorias iniciais se fundamentaram na análise dos dados, através das narrativas dos entrevistados, juntamente com o referencial teórico balizador. A tabela a seguir apresenta a seleção dessas categorias.

Quadro 1: Categorias de análise para os professores

A falta de energia elétrica no campo.
Deficiência na aprendizagem dos alunos, na comparação com aqueles que já possuíam luz elétrica.
O simbolismo da lâmpada como vontade de possuir luz elétrica.
A chegada da luz como inspiração para melhorar a autoestima dos alunos.
O alargamento do horário para o estudo em casa.
Aumento da procura por livros para leitura em casa e o uso mais frequente da biblioteca da escola por parte dos alunos.
Aumento da produtividade no campo.
Diminuição da percepção sobre o esquecimento do campo com a chegada da luz elétrica.
O crescimento e desenvolvimento dos alunos.
Políticas públicas de apoio ao desenvolvimento dos povos do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quadro 2: Categorias de análise para os alunos

A chegada da luz favoreceu a busca por mais informações
A possibilidade do uso de eletrodoméstico auxiliou a vida no campo
A relação entre o custo da energia e a realidade familiar
A chegada da luz elétrica propiciou conhecer melhor o contexto atual da sociedade
A luz elétrica como motivação para permanecer no campo
Sem luz a vida fica sem graça

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

6.3.1.1 Descrição das categorias iniciais dos professores

As categorias iniciais que foram objeto das entrevistas dos professores foram importantes para pesquisa, pois apresentam a conotação perceptiva das experiências de trabalharem numa região que foi contemplada pelo PLT. Isso significa que muitos alunos daquela escola, pela sua localização, transitaram de um cenário de falta de luz elétrica à noite

para uma realidade “iluminada”, no real sentido da palavra. Desde aquele momento, foi possível para esses profissionais da educação, perceber mudanças na comunidade escolar como um todo.

A primeira categoria inicial percebida nas entrevistas com os professores se assentou sobre “a falta de energia elétrica no campo”. Isso criou uma relação diferente entre os professores e os alunos, uma vez que os professores precisavam estar atentos que determinadas atividades escolares não poderiam ser realizadas, já que boa parte dos alunos não possuía energia elétrica em suas casas.

“Estou aqui desde 1998. Nesse período os alunos que tinham energia elétrica eram uma minoria, em torno de 30%. Apenas os que residiam na estrada principal. Os “corredores” (vias adjacentes), os moradores não possuíam luz. Lembro que as atividades desenvolvidas com o uso da energia elétrica eram bem importantes. Um exemplo disso foi a Copa do Mundo de 1998. Nós, as professoras gravávamos os jogos da Seleção Brasileira em fitas VHS e depois apresentávamos para os alunos, mesmo depois do resultado já sabido, era o máximo.” (Professora A)

Conforme já discutido por Arroyo (1999), esse observa a necessidade de haver políticas públicas para os povos do campo, com o objetivo de atenuar diferenças com a vida na sociedade urbana no sentido de equalizar acesso à informação. A energia elétrica que neste trabalho, como já descrito, optamos por denominar luz elétrica, fornecida aos moradores do campo tem um potencial libertador. Transforma a realidade, no sentido de auxiliar na formação de novas práticas sociais e interacionais.

A segunda categoria “deficiência na aprendizagem dos alunos na comparação com aqueles que já possuíam energia elétrica” se coloca numa premissa de que o acesso à energia elétrica propicia um comportamento mais ligado ao mundo conectado. Essa conexão, amparada por toda cadeia de relações que o mundo virtual possibilita, torna a vida estudantil mais dinâmica quanto ao acesso de informações. Além do que, as questões básicas para o aprendizado, como iluminação da casa e a possibilidade do estudo sem luz natural é parte destacada desse estudo.

“Nas atividades que envolviam o tema para casa, possuíamos a compreensão com as dificuldades dos alunos sem energia elétrica. As alegações do tipo: não consegui fazer o tema, pois o lampião estava fraco, não tinha querosene, havia poucas velas, etc... eram frequentes. Lembro que em 1998 o colégio se transformou em Escola Polo absorvendo alunos de outras localidades, que tinham uma realidade diferente daqui, pois na sua maioria, todos possuíam luz elétrica. Isso gerava diferença na aprendizagem, pois tinham mais acessos aos aparelhos que precisavam de energia elétrica. Nas atividades para casa isso era bastante importante. Para professora, flexibilizar o horário para estudar, não necessitando ser apenas durante o período de luz natural, podendo também ser a noite, teve influência importante no processo de aprendizagem, pois muitos alunos durante o dia ajudam muito nas lavouras de cada família.” (Professora A)

Nesse ponto interessa sinalizar as propostas iniciais das Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo”, onde a questão de romper com uma ideologia dominante, de que o campo é lugar de atraso. A universalização da energia elétrica para o campo é um passo decisivo no sentido de equiparação com a vida urbana e suas possibilidades. Um novo horizonte se abre para os povos do campo.

A terceira categoria, “o simbolismo da lâmpada como vontade de possuir luz elétrica” remete para a sensibilidade de uma das professoras entrevistadas. Notar a presença de uma lâmpada pendurada na sala da casa de um dos alunos, mesmo com a residência não abastecida por energia elétrica, estabeleceu uma relação importante com essa pesquisa.

“Entre os anos 2003 e 2006 aproximadamente, foi desenvolvido pela Escola em parceria com a UFPel e a Unisinos, um trabalho denominado “Construindo a escola como espaço formativo, diálogos com a comunidade e gestão – a escola a serviço da comunidade”. Um dos objetivos desse projeto era conhecer o cotidiano dos alunos. Era realizado um mapeamento através do percurso do transporte escolar e nos deslocávamos, educadores, funcionários e alguns alunos para visita às residências. Aplicávamos um questionário para o desenvolvimento da pesquisa. Um dos itens pesquisados era sobre a estrutura física da residência. Foi percebido que a grande maioria não possuía energia elétrica. Numa dessas visitas, chamou atenção que na sala de uma dessas famílias, havia uma lâmpada pendurada, provavelmente descartada de outra residência e foi então questionado, o porquê daquela lâmpada já que na casa não havia luz elétrica. A resposta veio: a gente não tem, mas é o nosso maior sonho, a gente gostaria muito de ter luz”. (Professora A)

Para a professora essa passagem foi marcante, pelo simbolismo que isso representava para aquele lugar.

Possuir energia elétrica, além de possibilitar uma melhor qualidade de vida em todos os sentidos, estabelece uma relação importante de se sentir parte da sociedade. Os povos do campo, por sua natureza, estiveram na comparação com a vida urbana, negligenciadas suas mais singelas demandas. Quando Arroyo (2001) fala sobre a educação no campo, utiliza termos como “silenciamento” ou esquecimento. Isso aborda o desinteresse sobre aquilo que é próprio dos povos do campo ou da zona rural. Possuir luz elétrica é um direito básico e não deve ser esquecido.

A quarta categoria, “a chegada da luz elétrica como inspiração para melhorar a autoestima dos alunos”, pode ser traduzida como parte importante da pesquisa. Quando se fala em valores que podem ser percebidos através da interação e comunicação. No processo de conhecimento e aprendizagem do aluno, a sensibilidade do professor é importante para sentir a realidade da sala de aula. As observações dos alunos que não tinham luz elétrica em suas

residências se sentiam diminuídos, na comparação com aqueles alunos que já possuíam luz, sinaliza um ponto importante para pesquisa.

Sobre a percepção que a chegada da energia elétrica propiciou, foi mencionada também a questão da autoestima, como por exemplo, a apropriação de “coisas” que outros colegas tinham e que os alunos sem energia elétrica não possuíam. Esses “ficavam de lado, só observando, não participando”. (Professora A)

Nesse aspecto é importante lembrar as palavras de Arroyo no sentido de que a educação deve ser para toda a vida e que esse direito, como todos os demais, deve ser vinculado com as questões básicas da vida em sociedade e formação plena do indivíduo.

A quinta categoria, que se situa no “alargamento do horário para estudo em casa,” observa a evidência de que os povos do campo, por sua atividade, necessitam do dia para desenvolverem seu trabalho, notadamente atividades agrícolas e o trato dos animais. O simples fato de possuírem luz elétrica estende a rotina dessa população para além do pôr do sol.

Na escola desde 1995, abordou durante as entrevistas a questão da leitura e o uso da biblioteca com a chegada da luz na região. Houve, segundo esse relato, um aumento na procura de livros para ler em casa. Ratificando o que já havia sido falado, observou que a maioria dos alunos ajuda na “lida do campo”, ou seja, no período do dia. Com a luz elétrica os alunos poderiam também ler a noite. (Professora B)

Dessa maneira tomando essa premissa como verdadeira, a luz elétrica auxilia nesses termos os estudos noturnos, equiparando as possibilidades desses alunos com aqueles que vivem nas cidades.

A sexta categoria, “o aumento da procura por livros e o uso mais frequente da biblioteca da escola pelos alunos,” complementa a anterior. Se a noite com a chegada da luz elétrica altera a rotina das famílias no sentido de prolongar o convívio, é possível inferir que atividades de leitura também podem ocorrer nesses lugares. E isso não apenas através do livro, mas também através do uso do aparelho celular para tal. A possibilidade de utilizar a luz elétrica para “carregar” o celular em casa também foi importante para esses alunos que antes usavam a escola para esse fim.

Outro ponto comentado foi com o surgimento dos aparelhos celulares. “Muitos alunos, como não possuíam luz elétrica, usavam a escola como local para carregar tais equipamentos. A professora também fez referência ao projeto desenvolvido junto com a UFPel e a Unisinos, lembrando que aquele momento possibilitou um diálogo com outras “escolas do campo”. “Era a possibilidade de trabalhar com uma realidade mais próxima dos alunos na comparação com os livros didáticos que trabalham com uma realidade urbanocêntrica.” (Professora B)

De outra forma, o aumento do uso da biblioteca na escola, pode ser saudado como algo que auxilia o aprendizado e o conhecimento dos alunos. A observação da professora é pertinente, permitindo inferir que a leitura é um dos pontos importantes para formação do aluno.

O “aumento da produtividade no campo” pode ser desenvolvido como a sétima categoria. Quando falamos sobre a vida dos povos do campo lembramos que esse necessita de mão-de-obra específica para a atividade laboral. Isso significa, geralmente, que desde cedo à produção, seja qual for, utiliza o serviço de todos os membros da família. Assim aquele aluno que antes, por limitação da falta de luz elétrica, se ausentava do trabalho para realizar as atividades escolares, pela manhã ou a tarde, com a chegada da energia elétrica, poderá participar da “lida no campo” e estudar a noite sem maiores problemas. Isso permite que a produtividade seja mantida ou superada, pois a luz elétrica viabilizou outro momento para o estudo.

A oitava categoria, “diminuição da percepção sobre o esquecimento do campo com a chegada da luz elétrica,” observa a questão sobre o lapso que os povos do campo têm enfrentado. Lembrar que o campo tem sido lugar de abandono em muitas regiões é verdadeiro. O PLT é um programa social importante nessa ótica, pois aproxima, através do uso da energia elétrica, os moradores do campo ao mundo conectado, possibilitando a contextualização dos fenômenos sociais que ocorrem. A possibilidade de observar, verificar e concluir através do acesso ao contraditório e das imagens é decisivo para formação do aluno.

Citando o caso de um professor da disciplina de História que gostava de trabalhar com as questões da atualidade, questionando os alunos: “você viram no Jornal Nacional ontem, vocês assistam ao programa globo repórter sobre tal tema. Ele não possuía noção de que a maioria dos alunos não tinha luz”. Naquele trabalho (citando o estudo em parceria com a UFPel e a Unisinos), mais de 70% dos alunos não tinha acesso à luz elétrica. Nesse sentido, relata a professora, “nossa concepção de escola também mudou.” (Professora C)

A penúltima categoria em análise para os professores sinaliza para “o crescimento e desenvolvimento dos alunos.” Tratar da educação é estabelecer alguns consensos. Esse trabalho assume como perspectiva central que a educação deve auxiliar o crescimento e o desenvolvimento do aluno em direção aos processos emancipatórios da cidadania. Essa é uma premissa importante dessa pesquisa, mesmo que a realidade, por vezes, se mostre contrário a esses ideais. Para professora a chegada da luz no campo alterou o processo de socialização.

“A possibilidade do acesso aos meios de comunicação alterou as formas de entretenimento. Eles se abriram para o mundo, era como se tirassem uma venda dos olhos. Muitos alunos não tinham por hábito ir à cidade (Canguçu), agora passaram a

se sentir estimulados pelo que a televisão apresentava. Pode-se colocar assim: a região antes e depois da luz.” (Professora C)

Por outro lado, se sabe que o acesso aos meios de comunicação não significa garantia de que isso vai auxiliar no crescimento individual, para formação de uma cidadania crítica e emancipatória. Discutimos ao longo desse trabalho diversas questões que necessitam ser trabalhadas nas escolas para tentar atingir esse objetivo. Entretanto é preciso observar que a exclusão de acesso a outras fontes de informação pode ser considerada um fator limitante para o desenvolvimento do aluno.

Por fim, a categoria, “políticas públicas de apoio ao desenvolvimento dos povos do campo,” insere o PLT num contexto muito maior que o simples abastecimento de energia elétrica ou o fornecimento de luz elétrica. Os relatos obtidos nas entrevistas, tanto dos professores, quanto dos alunos, sinalizam um momento de grande relevância em todos os sentidos para os povos do campo. Desde a mudança nas rotinas diárias das residências, as novas possibilidades de inter-relações entre moradores das regiões, apresentam um quadro diferente do que até então existia. Para a professora deixou de existir uma separação entre quem mora na cidade e que reside no campo

“No campo a vida melhorou muito. “A gente só não tem farmácia”. A luz possibilitou os mercadinhos, os açougues... Eu mesmo, até um ano atrás morava aqui. Só mudei para cidade (Canguçu), porque minha filha foi estudar em Pelotas. Não fosse a luz, o abandono seria maior... Não foi um presente, foi um direito adquirido. (Professora B)

Dessa forma é possível mencionar que o PLT, como política pública, é fator determinante para que o desenvolvimento dos povos do campo.

6.3.1.2 Descrição das categorias iniciais dos alunos

Sobre essas categorias, os alunos foram relatando suas experiências de maneira tímida. Entretanto é importante como fonte de informação sobre a leitura que os alunos selecionados fizeram sobre a chegada da energia elétrica no campo.

A primeira categoria dessa série, “a chegada da luz favoreceu a busca por mais informações,” é marcante pelo sentido da narrativa. A falta de luz elétrica, segundo relato abaixo descreve uma situação de total apatia, de total dependência da energia elétrica.

“Falta luz não tem nada, hoje cada um fica no seu canto no celular. Antes dormíamos mais cedo... não tinha nada para fazer.” (Aluno A)

A segunda categoria, “a possibilidade do uso de eletrodoméstico auxiliou a vida no campo,” atividades simples para os moradores da cidade, mas no campo isso se revestiu de uma realização que estabelece uma relação direta com os benefícios que a luz elétrica trouxe para o campo. Hábitos como, beber água gelada ou tomar um banho quente, são auxiliou na construção também das atividades escolares.

“Hoje se tem tudo... Máquina de lavar, geladeira, rádio, etc..., o banho é quente.”
(Aluno B)

A terceira categoria, “a relação entre o custo da energia e a realidade familiar”, embora possa, num primeiro momento, não estar relacionada diretamente com o aproveitamento escolar dos alunos, salienta a necessidade de políticas públicas no sentido de incluir parte da sociedade que não se encontra contemplada com os serviços básicos, como por exemplo, o fornecimento de energia elétrica. Isso remete para questões técnicas e de investimento realizado pelo PLT. Estender redes de distribuição elétricas para os povos do campo foi um investimento elevado e esses não teriam condições de realizar com custeio próprio.

“Se fossemos pagar para ter luz sairia muito caro”. (Aluno A)

A quarta categoria, “a chegada da luz elétrica propiciou conhecer melhor o contexto atual da sociedade,” salienta a necessidade de políticas públicas no sentido de incluir parte da sociedade que não se encontra contempladas com os serviços básicos como, por exemplo, o fornecimento de energia elétrica. A fala sobre a realidade da política brasileira denota certa informação da realidade e pode estar relacionada com o acesso a luz elétrica.

“Isso atinge diretamente a gente. O que foi roubado viria para nós, para o povo. Quem vai tapar esse buraco? Vai continuar sendo a gente. Eles (os políticos) estão o resolvendo o lado deles, não o nosso lado, lado do povo.” (Aluno B)

A quinta categoria, “luz elétrica como motivação para permanecer no campo”, pode se dizer não se enquadra, naquelas diretamente envolvidas com a educação. Entretanto por tudo que já foi mencionado, prescindir da luz elétrica nos dias de hoje é quase impossível. A forma como estamos socialmente integrados, naturalizou a luz elétrica como algo básico. Assim, os alunos entrevistados, quando perguntados sobre o que gostam de fazer quando não estão estudando relataram alguns divertimentos que necessitam de energia elétrica.

“assistir televisão, jogar na televisão, jogar futebol, ficar com a família e ficar conectado nas redes sociais.” (Aluno B)

A última categoria, “sem luz a vida fica sem graça”, salienta que ter ou não luz elétrica, entre outras coisas, significa também não possuir diversão ou entretenimento. A falta de abastecimento de energia elétrica atuava de maneira determinante para a autoestima desses moradores do campo. O PLT possibilitou enquanto política social, a realização de inúmeras novas atividades e que foram responsáveis além de ajudar no combate ao êxodo rural, realizar a inclusão de famílias até então esquecidas ou silenciadas do ponto de vista social. A observação de que sem luz tudo fica sem graça, salienta a dependência de uma sociedade que se estrutura também através dos avanços tecnológicos elétricos e eletrônicos.

“Até hoje quando falta luz fica sem graça, vela e lampião não é a mesma coisa.”
(Aluno A)

6.3.2 Das categorias intermediárias

As categorias iniciais foram desenvolvidas e nomeadas em alinhamento com os dados que as constituíram. Nesse aspecto infere-se aqui a subjetividade do pesquisador ao apresentar e identificar as categorias. Após o processo de debate das categorias iniciais, surgiram as categorias intermediárias. Essas são resultados da observação e significados que as categorias iniciais encaminharam para o desenvolvimento do trabalho. Nessa etapa do trabalho serão apresentadas as possíveis relações entre as categorias iniciais e a categoria intermediária. Isso é um passo importante para conclusão da pesquisa.

Tabela 6 - Categoria intermediária – Energia elétrica e a possibilidade de acesso mais abrangente e contínuo a todo tipo de informação

Categoria Inicial	Sobre a categoria	Categoria Intermediária
Falta energia elétrica no campo	A energia ou luz elétrica tem um potencial libertador.	Energia elétrica e a possibilidade de acesso mais abrangente e contínuo a todo tipo de informações.
O simbolismo da lâmpada como vontade de possuir luz elétrica	Possuir luz elétrica é básico, determina um sentido de estar presente na sociedade.	
Diminui da percepção sobre o esquecimento do campo com a chegada da luz elétrica	O campo tem sido lugar de abandono. A chegada da luz elétrica aproxima os povos do campo da sociedade conectada.	
A chegada da luz favoreceu a busca por mais informações	A luz elétrica e a possibilidade da busca novas informações	
Sem luz a vida fica sem graça	A luz elétrica como fator que influencia o comportamento individual	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 7 - Categoria intermediária – Energia elétrica e aproveitamento escolar

Categoria Inicial	Sobre a categoria	Categoria Intermediária
Deficiência na aprendizagem dos alunos, na comparação com aqueles que já possuíam luz elétrica	A luz elétrica, como possibilidade de condições de acesso a todo tipo de informação.	Energia elétrica e aproveitamento escolar.
Alargamento do horário para o estudo em casa	O estudo podendo ser realizado a noite em boas condições.	
Crescimento e desenvolvimento dos alunos	A premissa do acesso a informação como possibilidade de fontes alternativas para informação.	
Aumento da procura por livro e o uso mais freqüente da biblioteca pelos alunos	A relação direta entre luz elétrica e a leitura.	
A chegada da luz elétrica propiciou conhecer melhor o contexto atual da sociedade	A possibilidade da busca de novas fontes de informação para o conhecimento.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 8 - Categoria intermediária – Energia elétrica e a vida dos povos do campo.

Categoria Inicial	Sobre a categoria	Categoria Intermediária
Aumento da produtividade no campo	A luz elétrica, como possibilidade de condições de acesso a todo tipo de informação.	Energia elétrica e a influências na vida dos povos do campo
A chegada da energia elétrica como inspiração para melhorar a autoestima dos alunos.	O estudo podendo ser realizado a noite em boas condições.	
Sem luz a vida fica sem graça.	A premissa do acesso a informação como possibilidade de fontes alternativas para informação.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 9 - Categoria intermediária – Política pública como forma de reduzir desigualdades sociais

Categoria Inicial	Sobre a categoria	Categoria Intermediária
Política pública de apoio e desenvolvimento aos povos do campo	A luz elétrica, como possibilidade de condições de acesso a todo tipo de informação.	Política pública como forma de reduzir desigualdades sociais
A relação entre o custo da energia e a realidade familiar	O estudo podendo ser realizado a noite em boas condições.	
A luz elétrica como motivação para permanecer no campo	A premissa do acesso a informação como possibilidade de fontes alternativas para informação.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

O movimento realizado a partir das categorias iniciais, foi elencar categorias que propiciasse o desenvolvimento e a formação das categorias finais. Denominadas intermediárias foram tipicadas em quatro assertivas, observando possibilidades positivas entre o abastecimento de energia elétrica e alteração na realidade dos alunos. A primeira procurou verificar a questão da energia elétrica e o acesso a informação. A segunda a relação entre luz elétrica e aproveitamento escolar. A terceira sobre a influência da chegada da luz elétrica na vida dos alunos e a última observando o tratamento das políticas públicas para apoiar o desenvolvimento do campo.

O objetivo desse agrupamento foi de realizar uma conexão entre as categorias iniciais e finais, apontando relações, no sentido de manter uma linha de pensamento que objetivasse resultados para validar a pesquisa

6.3.3 Das categorias finais

As categorias finais são produtos das categorias iniciais e intermediárias. Essas categorias estão tipificadas em: (i) energia elétrica, desenvolvimento escolar e transformação da realidade e (ii) energia elétrica e a mudança de valores dos povos do campo.

O objetivo dessa categoria foi apoiar e auxiliar as exposições dos entrevistados, de forma a obter inferências para obtenção dos resultados. Nesse sentido as categorias finais tendem a refletir as significações sinalizadas no transcurso da verificação dos dados da pesquisa. Obviamente que a criação das categorias, iniciais, intermediárias e finais se insere na tentativa de apontar para significações convergentes sobre os dados da pesquisa.

Tabela 10 - Categoria final – Energia elétrica, desenvolvimento escolar e transformação da realidade.

Categoria Intermediária	Sobre a categoria	Categoria Final
Energia elétrica e a possibilidade de acesso mais abrangente e contínuo a todo tipo de informações	O fato de o aluno possuir luz elétrica em casa pode facilitar o acesso a outros meios de informação	Energia elétrica, desenvolvimento escolar e transformação da realidade
Energia elétrica e aproveitamento escolar.	A energia elétrica pode melhorar o desenvolvimento escolar, através de novos hábitos relacionados à atividade escolar.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Tabela 11 - Categoria final – Energia elétrica e mudança de valores dos povos do campo.

Categoria Intermediária	Sobre a categoria	Categoria Final
Energia elétrica e a influências na vida dos povos do campo	A luz elétrica é fator de desenvolvimento na sociedade. Impossível prescindir desse bem.	Energia elétrica e mudança de valores dos povos do campo.
Política pública como forma de reduzir desigualdades sociais	O PLT, como política pública, longe da região urbana, tem potencial para redução da desigualdade, pela forma como se estrutura a sociedade na relação com a energia elétrica.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A primeira categoria final, “energia elétrica, desenvolvimento escolar e transformação da realidade” é formada pelas categorias intermediárias assim representadas: (i) energia elétrica e a possibilidade de acesso mais abrangente contínuo a todo tipo de informações; (ii) energia elétrica e aproveitamento escolar. A relevância que se reveste essa categoria é reflexiva as questões sobre a como a luz elétrica pode apoiar o desenvolvimento escolar dos alunos. A percepção que os dados da pesquisa apontam é positiva no sentido de sinalizar que a luz elétrica pode ajudar no aproveitamento escolar. Sobre isso, tomando como estímulo as palavras de Saviani, no sentido de que a educação visa o homem e que esse é um ser situado, a luz elétrica pode estabelecer uma relação diferente com os aspectos de valoração, propiciando um novo comportamento que possibilite novas interpretações e transformação da realidade. De outra forma a mudança da realidade é significativa. Hábitos comuns, como

beber um copo de água gelada, tomar um banho quente, estudar e ter acesso às novas fontes de informação à noite, criam expectativas positivas na vida dos moradores do campo.

Sobre a segunda categoria final, “energia elétrica e mudança de valores dos povos do campo”, formada pelas categorias intermediárias definidas como: (i) energia elétrica e a influência na vida dos povos do campo; (ii) política pública como forma de reduzir desigualdades”, aponta para a necessidade de apoiar políticas públicas no sentido de diminuir desigualdades sociais, estimulando a possibilidade de criar novos valores para formação de uma cidadania mais plena. Como salienta Arroyo, o direito a educação é para todos e por toda vida, mas as condições para isso devem ser isonômicas entre campo e cidade, possibilitando acesso a todo tipo de informação. Nessa mesma linha é possível observar a participação dos formuladores das políticas públicas com o objetivo de se posicionar de forma ativa, buscando valorizar as condições para uma educação transformadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e desenvolvimento no Brasil surgiram nos últimos anos como um binômio para superar as grandes dificuldades de crescimento sustentável de uma nação incompleta e de solução para os grandes problemas sociais de um país submetido a crises de todos os tipos. Sobre isso o Governo Federal através do Ministério da Educação, mesmo de forma bastante difusa, tem procurado por meio de políticas públicas, melhorarem os índices nessa área.

Especificamente em relação ao campo, foram implementadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. A meta era pôr em prática uma política de educação que respeitasse as diversidades culturais e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento em todas as regiões do país, como forma de ampliar os vários segmentos do ensino escolar. Entre esses objetivos está a valorização do campo, englobando os espaços florestais, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como forma de inclusão social dessas comunidades.

A modernidade e seus efeitos têm colocado homens e mulheres a dividir os mesmos espaços no mundo do trabalho. Nas famílias do campo isso não é diferente. A dificuldade de se morar no campo com todas suas vicissitudes, associadas à falta de um insumo básico que é a energia elétrica, torna a vida no campo ainda mais difícil. A impossibilidade de refrigerar alimentos e, portanto, de estocagem, a falta de acesso às informações diversas, através do rádio e da televisão, a necessidade da utilização de velas ou lampiões para ler ou escrever durante a noite, são algumas das características que permeiam esses lugares.

Ainda assim, longe de esgotar essas questões, se podem verificar as dificuldades que os estudantes dessas famílias estão submetidos no seu aprendizado. A evasão escolar é um exemplo que contribui para essa assertiva. Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2012, aponta que 34% dos jovens que moram no campo estão fora da escola. Sobre isso a pesquisa verifica que no campo o analfabetismo adulto chega quase a 30%, enquanto nas cidades é de 10,3%. Dos estudantes entre 10 e 14 anos 23% estão na série adequada, já nas cidades esse índice atinge 47%. Isso estabelece, na nossa visão, uma realidade diferente para os povos do campo. São necessárias políticas específicas para essas regiões. Nesse sentido, acreditamos que o PLT se inseriu nessa perspectiva, ou seja, a chegada da luz elétrica aponta para uma alteração positiva na formação dos educandos das regiões atendidas pelo programa.

A fala de Saviani, no sentido de que o homem é um ser situado, significa que esse se torna reflexivo ao meio onde está inserido. Isso estabelece os movimentos que ele vai realizar na sociedade na tentativa de sua sobrevivência. O campo, durante muito tempo foi observado como um lugar de atraso na comparação com os locais urbanos. Do ponto de vista das oportunidades isso é verdadeiro. Entretanto essa realidade vem se alterando e as tecnologias de acesso a informação também. Esse trabalho quando da sua elaboração foi pensado, como uma forma de apresentar o potencial libertador que a energia elétrica possui em regiões privadas desse abastecimento. De alguma forma penso que essa pesquisa colaborou com essa assertiva.

Portanto, é dentro dessa perspectiva emancipatória e reflexiva que essa pesquisa também se colocou, trabalhando com autores cuja metodologia avança sobre os processos definidos e as verdades dadas, observando que a lógica da educação formal pode de alguma maneira manter desigualdades e privilégios. Quando aqui incluímos intencionalmente os valores da educação ou pedagogia crítica, pretensiosamente foi com o objetivo de sinalizar para um ideal que pode estar imiscuído nos processos educacionais. Ser crítico é não aceitar as verdades dadas, a realidade sem reflexão. A educação de uma maneira geral, ainda que reproduza comportamentos e defina padrões de conduta humana, poderia ser debatida através da ótica do pensamento articulado e essa questão prescinde do local onde ela é exercida. Especificamente nesse trabalho, assumimos que a luz elétrica tem para a educação um valor emancipatório, no sentido de expandir as possibilidades da busca pela informação e pelo conhecimento.

Destarte, na comparação entre o campo e a cidade, os problemas de desenvolvimento assumem importância significativa. Pela predominância de perspectivas políticas, econômicas, sociais e culturais urbano-centradas têm acentuado os resultados negativos de décadas de esquecimento do campo, surgida numa conjuntura política que direcionou esforços para a industrialização dos grandes centros urbanos, em detrimento das zonas rurais, provocando grande desestruturação dessas comunidades.

Sendo assim, se acredita que a importância de implementação de políticas públicas no campo, é condição fundamental para estimular tanto o desenvolvimento da comunidade, quanto o desenvolvimento dos indivíduos dessas regiões. Nesse sentido, a hipótese aqui observada, de que a chegada da luz elétrica melhorou o aproveitamento escolar naquelas comunidades atendidas com luz elétrica, encontra convergência satisfatória na relação entre o

PLT e a educação dos alunos que foram beneficiados por esse programa. De outra forma é importante observar que os dados aqui coletados não possuem a pretensão de esgotar a questão sobre a realidade dos moradores do campo. Entretanto pode-se admitir que o trabalho, mesmo específico para uma região, possui relevância e tem potencial para inspirar novas pesquisas na educação e nas políticas públicas para os povos campo.

BIBLIOGRAFIA

ALTOÉ, Valentino. O Altar e o Trono: um mapeamento das ideias políticas e dos conflitos entre a Igreja e o Estado no Brasil (1840-1889). Niterói: Dissertação de Mestrado. UFF, 1993.

ALUNOS A, B, C e D. Entrevista dois. [Agosto 2017]. Entrevistador: José Antônio Moreira das Neves. Canguçu, 2017. Arquivo.mp3 (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; ALMEIDA, Maria de Fátima M.; MARTINS, Aracy Alves (Org). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. Coleção Caminhos da Educação no Campo, 5. 2. ed. Belo Horizonte, BH: Editora Gutenberg, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; LEÃO, Geraldo (Org). *Juventudes do Campo*. Coleção Caminhos da Educação no Campo. 1.ed. Belo Horizonte, BH: Editora Gutenberg, 2015.

ARROYO, Miguel G; CALDART Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

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

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre, Artmed, 2011.

BARDIN, L.. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

_____. *Ánálise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BLUMER, H.. *What is wrong with social theory?* American Sociological Review Nº19, p. 3-10, 1954.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs)*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Lição de aula*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *O senso prático*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude, CHAMBOREDON, Jean Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAMACHO, Rodrigo Simão e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Crítica a crítica ao paradigma da educação no campo*. Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – v.13, n.26 (set./dez. 2017). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2017.

Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6662>>. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/271>

CEPAL (COMISSION ECONÔMICA PARA AMERICA LATINA). *La pobreza rural em América Latina: lecciones para una reorientación de las políticas*. División Desarrollo Productivo y Empresarial, Unidad de Desarrollo Agrícola. Santiago do Chile, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.); NETO, Alfredo Veiga, et. al. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ELETROBRÁS, Ministério de Minas e Energia. *Livro do Programa Luz para Todos*. Brasília, 2009.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Caderno CEDES, Campinas, v.29, n.78, p.153-177, ago 2009.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.

FRANCO, Sérgio Roberto. *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR., & MOSCAROLA, J. *Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo*. Revista de Administração da USP, 32(3), 97-109, 1997.

GALLO, Silvio. *Transversalidade e educação: pensando uma educação*. Anped, 1995 e 1996.

GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo, Epistemologia e Práticas*. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2ªed., São Paulo: Cortês, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MARSCHNER, Walter. *Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas*. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, jun. 2011.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122011000100005>.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008, 2ed.

NEVES, José A. M. das. O setor elétrico na integração da América do Sul: o desafio da autonomia energética. 2007. Dissertação, 92p. UFRGS/RS. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10823>>.

NOGUEIRA, Cláudio Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIRES, Ângela Monteiro. *Educação do Campo como Direito Humano*. Coleção educação em direitos humanos, v.4. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

PHILIPPE, Perrenoud. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PROFESSORA A. Entrevista um. [Agosto 2017]. Entrevistador: José Antônio Moreira das Neves. Canguçu, 2017. Arquivo. mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

PROFESSORA B. Entrevista 1. [Agosto 2017]. Entrevistador: José Antônio Moreira das Neves. Canguçu, 2017. Arquivo. mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

PROFESSORA C. Entrevista 1. [Agosto 2017]. Entrevistador: José Antônio Moreira das Neves. Canguçu, 2017. Arquivo. mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

PROGRAMA LUZ PARA TODOS (PLT). *Dados do Programa*. Online: <http://www.mme.gov.br/luzparatodos/asp/>

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho Pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria, RS: Pallotti, 2000.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSATO, Geovânio e PRAXEDES, Walter. *Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2016

RUA, Maria das Graças e CARVALHO, Maria Izabel Valadão de (Orgs) *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos - O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910/1927)*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação, do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP, 19 ed: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01/04/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, set. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 27 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, set. 2016.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300756&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143440>.

STREK, Danilo R.. *Rousseau & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TITO, Eneida Maria R. M.. *Escola, professora e alunos pesquisadores – escrevendo histórias de vida*. Trabalho desenvolvido na Escola Municipal Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. 1994 e 1995.

VERA BACHMANN, Daniela; OSSES, Sonia; SCHIEFELBEIN FUENZALIDA, Ernesto. *Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa*. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 38, n. 1, p. 297-310, 2012. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 3. ed., Porto alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola Nova e processo educativo*. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cyntia (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2003.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

You Tube. (2012, agosto 21). *Palestra Miguel Arroyo Políticas Públicas para Educação no Campo*.

<Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>> Acesso em 11 de novembro de 2017.

Apêndice A - Roteiro de entrevista para os professores, realizada com a utilização de gravador

- 1- Questão aberta sobre como foi a transição - realidade da escola e a chegada da luz elétrica na região
- 2- O que você acha da educação?
- 3- O que você acha das políticas públicas, em especial o PLT?
- 4- Você acha que o acesso a luz elétrica melhorou a vida dos alunos? De que forma? Consegue descrever algum exemplo disso?
- 5- O que você acha da educação no Brasil e especificamente na zona rural?
- 6- Você percebe um interesse do Município/Estado, entidades sociais na educação do campo?
- 7- Você acha que a vida no campo é muito diferente da vida urbana? Se sim consegue apontar essas diferenças?
- 8- Como está a evasão na escola? Você acha que o PLT influenciou nesse fenômeno? Você acha que o PLT melhorou o desempenho dos alunos na escola? Consegue apontar um exemplo disso?
- 9- Qual a sua formação? Você acha importante a formação do professor para validar uma educação crítica? Se sim, de que forma?
- 10- O que você acha das Diretrizes Nacionais da Educação no Campo?
- 11- Como você vê a escola e a relação com a comunidade
- 12- Dentro de uma compreensão da realidade, você consegue dar um exemplo de que a luz elétrica influenciou a vida do alunado?
- 13- Sobre a educação no campo, em todos os sentidos, o que mais preocupa você?
- 14- De que maneira você acha que a educação pode contribuir, se é que contribui para o desenvolvimento do meio rural?
- 15- Além do PLT existe outra política pública que você lembre para zona rural?

Apêndice B - Roteiro de entrevista para os alunos, realizada com a utilização de gravador

- 1 Questão aberta sobre como foi à transição - realidade da escola e a chegada da luz elétrica na região.
- 2 O que você acha da educação?
- 3 Questão sobre o gosto pela política?
- 4 Em que ano recebeu luz elétrica?
- 5 O que você acha da corrupção no Brasil?
- 6 O que você pretende fazer depois de encerrar o ensino médio?
- 7- O que você gosta de fazer quando não está na escola?
- 8- O que foi mais importante para você com a chegada da luz elétrica?
- 9- Se ainda não houvesse luz elétrica sua família ainda estaria morando na região?

Apêndice C – Entrevista 1

Local: Escola pesquisada no município de Canguçu, com grupo formado por três professoras e a diretora da escola.

- Questão aberta sobre como foi à transição - realidade da escola e a chegada da luz elétrica na região.

Professora A (Licenciada em Pedagogia e Orientação Educacional)

Cargo atual: Supervisora turno da tarde.

Atualmente reside na zona urbana do município.

Estou aqui desde 1998. Nesse período os alunos que tinham energia elétrica eram uma minoria, em torno de 30%. Apenas os que residiam na estrada principal. Os “corredores” (vias adjacentes), os moradores não possuíam luz. Lembro que as atividades desenvolvidas com o uso da energia elétrica eram bem importantes. Um exemplo disso foi a Copa do Mundo de 1998. Nós, as professoras, gravávamos os jogos da Seleção Brasileira em fitas VHS e depois apresentávamos para os alunos, mesmo depois do resultado já sabido, “era o máximo”.

Nas atividades que envolviam o tema para casa, possuíamos a compreensão com as dificuldades dos alunos sem energia elétrica. As alegações do tipo: “não consegui fazer o tema, pois o lampião estava fraco, não tinha querosene, havia poucas velas, etc... eram frequentes. Lembro que em 1998 o colégio se transformou em Escola Polo absorvendo alunos de outras localidades, que tinham uma realidade diferente daqui, pois na sua maioria, todos possuíam luz elétrica. Isso gerava diferença na aprendizagem, pois tinham mais acessos aos aparelhos que precisavam de energia elétrica. Nas atividades para casa isso era bastante importante. Para professora, flexibilizar o horário para estudar, não necessitando ser apenas durante o período de luz natural, podendo também ser a noite, teve influência importante no processo de aprendizagem, pois muitos alunos durante o dia ajudam muito nas lavouras de cada família.

Entre os anos 2003 e 2006 aproximadamente, foi desenvolvido pela Escola em parceria com a UFPel e a Unisinos, um trabalho denominado “Construindo a escola como espaço formativo, diálogos com a comunidade e gestão – a escola a serviço da comunidade”. Um dos objetivos desse projeto era conhecer o cotidiano dos alunos. Era realizado um mapeamento através do percurso do transporte escolar e nos deslocávamos, educadores, funcionários e alguns alunos para visita às residências. Aplicávamos um questionário para o desenvolvimento da pesquisa. Um dos itens pesquisados era sobre a estrutura física da

residência. Foi percebido que a grande maioria não possuía energia elétrica. Numa dessas visitas, chamou atenção que na sala de uma dessas famílias, havia uma lâmpada pendurada, provavelmente descartada de outra residência e foi então questionado, o porquê daquela lâmpada já que na casa não havia luz elétrica. A resposta veio: “a gente não tem, mas é o nosso maior sonho, a gente gostaria muito de ter luz”. Para a professora essa passagem foi marcante, pelo simbolismo que isso representava para aquele lugar.

Sobre a percepção que a chegada da energia elétrica propiciou, foi mencionada também a questão da autoestima, como por exemplo, a apropriação de “coisas” que outros colegas tinham e que os alunos sem energia elétrica não possuíam. Esses “ficavam de lado, só observando, não participando”.

A professora na sua fala lembrou que a região onde se situa a escola “sempre foi esquecida por políticas públicas.” Observou que, embora tenha sido um dos primeiros locais colonizados no município de Canguçu, com a produção de vinho e cânhamo, com a transferência da Real Feitoria, localizada na região do Canguçu Velho, para o Vale dos Sinos, na região metropolitana do Estado, as famílias mais ricas acompanharam tal movimento. Mas os colonos que trabalhavam na lavoura ficaram abandonados. Sem alternativas começaram a trabalhar com artesanato. Nas terras sem cultivo criou-se então a “faxina vermelha” (faxina de arbusto que cresce onde as terras foram abandonadas), dando então nome à região. Cita que, historicamente a região sempre foi discriminada, desde a implantação do ensino médio no ano de 1998. Segundo ela as pessoas comentavam: “com tanto lugar para colocar uma escola, vão colocar logo lá... assim a luz chegou a várias regiões, mas não aqui.” Retoma a lembrança para falar de um momento que ocorreu na semana de Canguçu no ano de 2003. “Apresentamos o trabalho (aquele desenvolvido com a UFPel e a Unisinos) com a realidade da comunidade, causando grande impacto na sociedade, chamando atenção das autoridades, entre outras coisas, da dificuldade de se viver sem luz elétrica

Professora B (Licenciada em Biologia e Especialista em Gestão Escolar)

Cargo atual: Diretora

Residiu na região até o ano de 2015, após mudou-se para zona urbana do município.

Na escola desde 1995, abordou durante as entrevistas a questão da leitura e o uso da biblioteca com a chegada da luz na região. Houve, segundo esse relato, um aumento na procura de livros para ler em casa. Ratificando o que já havia sido falado, observou que a

maioria dos alunos ajuda na “lida do campo”, ou seja, no período do dia. Com a luz elétrica os alunos poderiam também ler a noite. Outro ponto comentado foi com o surgimento dos aparelhos celulares. Muitos alunos, como não possuíam luz elétrica, usavam a escola como local para carregar tais equipamentos. A professora também fez referência ao projeto desenvolvido junto com a UFPel e a Unisinos, lembrando que aquele momento possibilitou um diálogo com outras “escolas do campo”. Era a possibilidade de trabalhar com uma realidade mais próxima dos alunos na comparação com os livros didáticos que trabalham com uma realidade urbanocêntrica. Observa “isso foi importante... depois deu uma cortada”. Estimulada com a pergunta, “como é que está hoje?”, houve um grande silêncio “...” olha hoje algumas coisas a gente consegue fazer, mas não é a mesma coisa, muita coisa está por trás do curriculum escolar. “Hoje a escola recebe alunos de muitas localidades, isso dificulta o conhecimento cotidiano, que só ocorre no ato da matrícula”. Observou também que hoje existe mais interação entre os estudantes. A possibilidade de realizar o contato/conexão, entre o aluno do campo e da cidade. Para ela deixou de existir uma separação entre quem mora na cidade e quem reside no campo. A luz elétrica possibilitou isso. Para essa professora, no campo a vida melhorou muito. “A gente só não tem farmácia”. A luz possibilitou os mercadinhos, os açougues... Eu mesmo, até um ano atrás morava aqui. Só mudei para cidade (Canguçu), porque minha filha foi estudar em Pelotas. Não fosse a luz, o abandono seria maior... Não foi um presente, foi um direito adquirido.

Professora C (Licenciada em Pedagogia e Orientação Educacional)

Cargo atual: professora

Atualmente reside na região da escola.

Na escola desde 2006, abordou a percepção do acesso à informação com a chegada da luz elétrica e o que isso propiciou na vida dos alunos. As famílias começaram a comprar televisões, DVDs, Freezers, geladeiras e por último chuveiro elétrico. Lembra que até o ano de 2010 muitas residências não possuíam chuveiro elétrico. “A gente tinha casos expressivos que o banheiro não tinha chuveiro elétrico. Observou também que por ser uma escola estadual e possuir educadores que vinham da zona urbana, de municípios vizinhos, como por exemplo, de Pelotas, às vezes isso causava constrangimentos em sala de aula. Cita o caso de um professor da disciplina de História que gostava de trabalhar com as questões da atualidade, questionando os alunos...” vocês viram no Jornal Nacional ontem, vocês assistam ao

programa globo repórter sobre tal tema”, ou seja, havia pelo professor, uma naturalização urbana para o aprendizado. “Ele não possuía noção de que a maioria dos alunos não tinha luz”. Naquele trabalho (citando o estudo em parceria com a UFPel e a Unisinos), mais de 70% dos alunos não tinha acesso à luz elétrica. Nesse sentido, relata a professora, nossa concepção de escola também mudou.

Outra questão levantada foi de que havia muitas inimizades, conflitos entre os alunos. A possibilidade do acesso aos meios de comunicação alterou as formas de entretenimento. “Eles se abriram para o mundo, era como se tirassem uma venda dos olhos”.

Para a professora a chegada da energia elétrica alterou o processo de socialização. “Muitos alunos não tinham por hábito ir à cidade (Canguçu), agora passaram a se sentir estimulados pelo que a televisão apresentava. Pode-se colocar assim: a região antes e depois da luz.”

- Questão aberta sobre como a educação se insere no campo.

Professora C

“A proposta do curriculum para permanência dos alunos na comunidade deixa a desejar.” Entretanto segundo a professora a escola se inseriu numa realidade que fez a diferença na vida dos estudantes. Assim acredita que tem alunos que permanecem no campo e outros que se deslocaram em busca de outras oportunidades, mas salienta, “a escola foi o caminho, a passagem para o desenvolvimento dos jovens daquela região”.

- Questão aberta sobre a preocupação da escola em relação ao futuro da vida escolar dos alunos.

Professora A

“Existe hoje um momento bem delicado, existe um número elevado de alunos sem foco, perdidos. Não estão na escola para aprender. Estão apenas pela obrigatoriedade da legislação. Desmotivação é a palavra. A gente não está conseguindo reverter.”

Apêndice D - Entrevista 2

Local: Escola pesquisada no município de Canguçu, com grupo formado por quatro alunos que receberam luz elétrica durante os anos escolares, alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio.

- Questão aberta sobre como foi à transição - realidade da escola e a chegada da luz elétrica na região.

Aluno A (reside na região)

Recebeu luz elétrica em 2007.

Para esse aluno hoje tudo depende da luz. “Falta luz não tem nada. Com a luz podemos fazer um trabalho com a ajuda da internet, é bom. Sem luz em casa não era possível. Hoje cada um fica no seu canto no celular. Antes dormíamos mais cedo... não tinha nada para fazer. Até hoje quando falta luz fica sem graça, vela e lampião não é a mesma coisa.”

Aluno B (reside na região)

Recebeu luz elétrica em 2008.

Para ele, hoje se tem tudo... máquina de lavar, geladeira, rádio, etc..., o banho é quente.

Aluno C (reside na região)

Não lembra quando recebeu luz elétrica na residência.

“Jamais vou deixar de estar com a minha família para estar conectado nas redes sociais”

Aluno A

“Hoje a gente está junto, mas não está junto. A gente não presta atenção nas conversas quando estamos na internet”.

- Questão sobre que forneceu a energia elétrica para eles.

Todos responderam: “foi o governo federal”.

Aluno A

“Se fossemos pagar para ter luz sairia muito caro”.

- Questão sobre o gosto pela política.

Todos responderam que não gostam devido aos roubos e os processos de corrupção.

- Questão sobre a operação lava-jato da Polícia Federal

Todos responderam que já ouviram falar e que está prendendo políticos.

- Questão sobre a corrupção no Brasil

Aluno B

“Isso atinge diretamente a gente. O que foi roubado viria para nós, para o povo. Quem vai tapar esse buraco? Vai continuar sendo a gente. Eles (os políticos) estão o resolvendo o lado deles, não o nosso lado, lado do povo”

- Questão sobre o que pretendem fazer depois de concluir o ensino médio.

Aluno D (reside na região)

Recebeu luz elétrica em 2009.

“Engenharia Agrícola ou Agronomia, pretendo voltar para ajudar minha família na lavoura”. Demonstrou preocupação com o abandono do campo, observando: “daqui a vinte anos, se todos forem embora, quem vai produzir alimentos?”

Aluno B

“Nossos produtos cada vez valem menos. Os investimentos são altos e necessários... no final, não sobra nada.”

- Questão sobre o que mais gostam de fazer quando não estão estudando.

“assistir televisão, jogar na televisão, jogar futebol, ficar com a família e ficar conectado nas redes sociais.”

- Questão sobre o que consideram mais importante com a chegada da luz elétrica.

Aluno C

“conservar os alimentos, o uso de algumas máquinas, e sem luz a vida piora e também a permanência no campo.”

- Questão sobre se não houvesse luz elétrica ainda estariam morando na região.

Todos foram unânimes: disseram que não.