



**PODER, CULTURA E TERRITÓRIO:
a educação de jovens, adultos e idosos como luta e
resistência em Presidente Prudente – SP**

*Rafael Rossi*¹
rafaelrossi6789@hotmail.com

*Maria Peregrina de Fatima Rotta Furlanetti*²
fatimarotta@hotmail.com

Resumo

Este ensaio tem como finalidade expor entendimentos oriundos da pesquisa que desenvolvemos atualmente, com relação às dificuldades inseridas na meta por uma educação formal de qualidade às pessoas jovens, adultas e idosas. Além disso, apresentamos reflexões sobre o ambiente institucional escolar como território restrito que exclui e impede o acesso das pessoas jovens, adultas e idosas à educação formal. Nesse aspecto, é necessário recorrer à cultura popular como aporte que contribui no sentimento de coletividade para fortalecimentos de reivindicações, a fim de que possam prosperar ações de agentes preocupados com uma educação com maior justiça social e patamares mais efetivos de democracia.

Palavras-chave

Poder, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Cultura Popular, Território, Luta

**PODER, LA CULTURA Y EL TERRITORIO:
la educación de jóvenes, adultos y ancianos como
resistencia en Presidente Prudente - SP**

Resumen

Este trabajo expone nuestros entendimientos de la investigación que hemos desarrollado en la actualidad, con respecto a las dificultades impuestas a la meta de una educación de calidad forma de los jóvenes, adultos y ancianos. Además, presentamos reflexiones sobre el entorno institucional como la escuela que excluye se constituyendo en un territorio restrito que impide el acceso de la población a la educación formal. En este sentido, es necesario recurrir a la cultura popular como un apoyo que contribuye a la sensación de la comunidad para fortalecer las

¹ Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente (SP). Rua Maria Antonia Fagundes, n. 89. Bairro Servantes II. Presidente Prudente (SP). CEP 19057-400

² Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente (SP). Doutora em Educação (Unesp). Rua Roberto Simonsen, n. 305. Centro Educacional. Presidente Prudente (SP). CEP 19060-900

reivindicações y para que possa prosperar ações de los agentes preocupados com uma educação com maior justiça social y democracia.

Palavras clave

Poder, Educação de Jovens, Adultos y Ancianos, Cultura Popular, Território, Lucha

**POWER, CULTURE AND TERRITORY:
the education of youth, adults and elderly as
resistance in Presidente Prudente – SP**

Abstract

This paper aims to expose our understandings from the research we have developed currently, with respect to the difficulties placed on the goal of a quality formal education to Young people, adults and elderly. In addition, we present our reflections on the institutional environment as a school that excludes territory as restricted and prevents access of young people, adults and elderly to formal education. In this respect, we consider it necessary to resort to popular culture as a support which contributes to the sense of community fortifying claims, so that agents thrive actions concerned with education with a greater social justice and more effective levels of democracy.

Keywords

Power; Young, Adults and Elderly People Education; Popular Culture, Territory, Fight

Introdução

Por meio do presente texto temos como finalidade expor nossas reflexões oriundas da pesquisa que desenvolvemos atualmente, com relação às dificuldades inseridas na meta por uma educação formal de qualidade às pessoas jovens, adultas e idosas. Esta pesquisa encontra-se em andamento e temos a necessidade de partilhar em nível acadêmico os entraves e as reflexões que esta experiência tem nos mostrando e desafiado: as dificuldades em se elaborar procedimentos metodológicos de pesquisa e de ação na construção de um currículo em EJA condizente com a realidade dos educandos/as e que trabalhem a economia solidária com preceitos e embasamentos da cultura popular, e também, a dimensão política envolvida nesse processo, no tocante ao comprometimento que essa tarefa exige de cada um dos participantes e agentes envolvidos.

Temos observado e percebido o ambiente escolar enquanto território restrito, permeado por relações de poder, que por sua vez, reforçam uma cultura tecnocrata burguesa de descompromisso e assistencialismo populista. Assim, dividiremos o artigo em três partes. A primeira parte se dedica a uma conceituação sobre o território e como este pode ser observado em instituições escolares de Presidente Prudente – SP, com relação aos embates, conflitos e fronteiras imanentes à sua histórica lógica de

funcionamento e ordenação desigual e excludente. Na segunda parte, reservamos à nossa análise da EJA como luta e resistência, explicitando-a e problematizando-a com relação a nossos objetivos e ambições de uma democratização do ensino mais efetiva, como aporte necessário para avançarmos na pesquisa sobre essa modalidade de ensino e prática/comprometimento com a mesma. Já na terceira parte, se encontram nossas considerações finais com intuito de progredir de maneira engajada na discussão preocupada com a emancipação da EJA. É de sua relevância declarar que temos como preocupação norteadora neste breve ensaio dialogar com os educandos/as em EJA, educadores/as populares e *todos os agentes companheiros de luta* por uma educação mais inclusiva. Por isso seremos concisos e objetivos, não porque tratamos nossos interlocutores de maneira infantilizada, mas sim para mobilizar e convidar para o embate, a crítica e a práxis.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que esse último ponto levantado pode ser vislumbrado uma vez que seja possível uma articulação entre todos aqueles que têm como luta uma educação com maior justiça social e fraternidade. Dessa forma, críticas, sugestões e contribuições são bem-vindas para continuarmos no caminho por denunciar todas as injustiças inseridas no campo de ação educacional, a fim de que juntos possamos mobilizar iniciativas transformadoras por uma mudança social mais humana e menos perversa. Como nos lembra Marcuse (2009) para caminharmos rumo a uma teoria e pesquisa social crítica, devemos ter em consideração ações para: “expor, propor e politizar”.

A Instituição Escolar enquanto Território Restrito

Antes de adentrar nas observações e análises que a pesquisa já citada tem nos proporcionado, consideramos relevante expor nossos entendimentos a respeito do conceito de território, como estratégia necessária ao diálogo com o leitor para que este compreenda os desafios e os entraves presentes na instituição escolar quanto à democratização do ensino. De acordo com o Dictionary of Human Geography editado por Derek Gregory, Ron Johnston, Geraldine Pratt, Michael Watts e Sarah Whatmore (2009) o território é:

Uma unidade de espaço contíguo que é utilizado, organizado e gerido por um grupo social, indivíduo ou instituição para restringir e controlar o acesso a

pessoas e lugares. Embora às vezes é usado como sinônimo de lugar ou espaço, o território nunca foi um termo primordial da terminologia geográfica. O uso dominante tem sido político, envolvendo o poder de limitar o acesso a certos lugares ou regiões, ou ainda, no sentido etológico com o domínio exercido ao longo de um espaço por uma dada espécie ou um organismo. Cada vez mais, o conceito de território atrela-se ao conceito de rede, com intuito de ajudar na compreensão de processos complexos onde o espaço é gerido e controlado por organizações poderosas. (GREGORY et al, 2009, p. 746, tradução nossa)

Uma primeira definição de território com base nesse dicionário indica o controle exercido por um e/ou mais grupos, remetendo-nos à restrição de acesso, ou seja, um comando que ora proíbe, ora permite. Essa visão indica uma posição que exclui e inclui dialeticamente como processo de manutenção dessa territorialidade. A visão de rede no entendimento desse conceito aponta para as influências e intervenções ocasionadas por alianças e conflitos com o objetivo de territorializar suas lógicas e garantir seus objetivos. Por isso mesmo, pensar em território implica pensar em interesses materializados, em influências, em estratégias, de maneira mais ampla, é pensar em exercício de poder.

Utilizando o mesmo dicionário, territorialidade pode ser entendida como: “Tanto a organização e o exercício de poder, legítimo ou não, sobre blocos de espaço ou a organização de pessoas e coisas em áreas discretas por meio do uso de limites” (GREGORY, et al, 2009, p. 744, tradução nossa). Avançando na leitura temos que territorialização é:

Um processo dinâmico pelo qual seres humanos são fixados territorialmente no espaço, por uma série de atores, mas principalmente pelo Estado. A desterritorialização significa uma tendência para os Estados, no capitalismo global, para encorajar o encontro e o desenraizamento de pessoas e coisas com enormes conseqüências psicológicas e políticas. Reterritorialização é o reverso desse processo. (GREGORY, et al, 2009, p.745, tradução nossa)

A territorialidade, a partir da reflexão do trecho, é exercida de modo mais geral e amplo por um agente que interfere em ao menos quatro escalas: a local, regional, estadual e nacional, ou seja, estamos falando do Estado e seu potencial de intervenção ou não, que cria e destrói continuamente diversas territorialidades, tendências, organizações. Perante a análise das definições de território e territorialidade, fica claro um componente essencial em sua estrutura: o poder. Assim, falar em território sem realçar as manifestações e interesses envolvidos em sua estrutura constitui uma visão ingênua que aos poucos contribui para a despilitização desse conceito.

Para Raffestin (1993), autor que se destacou na análise deste conceito, o território possui implicações diretas com o poder.

A Geografia Política clássica é a verdade uma geografia do Estado, o que seria necessário ultrapassar propondo uma problemática relacional, na qual o poder

é a chave – em toda relação circula o poder que não é possuído nem adquirido, mas simplesmente exercido. (RAFFESTIN, 1993, p.7)

Essa passagem indica-nos uma ampliação para a reflexão e debate territorial, ou seja, entender as práticas e relações formadas a partir da teia que envolve o poder. Para Raffestin (1993) o território é composto por três elementos básicos: as malhas ou tecidos, os nós e as redes, sendo que o domínio varia com relação ao período histórico que estivermos analisando. A territorialidade é desenvolvida por Raffestin, colocando-a no centro das relações na sociedade, para tanto argumenta:

[...] a vida é constituída por relações, e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema. (RAFFESTIN, 1993, p.161)

A respeito da territorialidade, a visão do autor aqui explicitada chama a atenção para sua inserção em um contexto delimitado espaço-temporalmente, porém alguns pontos de reflexão nos parecem relevantes de salientar: se a territorialidade é entendida como um conjunto de relações cujo objetivo é a maximização de sua autonomia, entendemos que os territórios estão em níveis diferentes de desenvolvimento, ou seja, uns estão mais consolidados que outros, em face da territorialização vigente e como ela se deu naquele espaço e naquele tempo. O mesmo autor conclui: o território “é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. O território é o espaço político por excelência, o campo da ação do poder” (RAFFESTIN, 1993, p.60). A perspectiva abordada por Raffestin coloca e compreende a territorialidade, portanto, como as relações de dinamicidade pelo qual se exerce o poder constituindo e originando o território, sendo influenciado pela leitura do conceito de poder presente em Michel Foucault. Para este autor:

O exercício de poder não é simplesmente uma relação entre duas partes, individuais ou coletivas, é sim uma maneira em que certas ações modificam outras. Isso quer dizer, claro, que uma coisa chamada Poder com ou sem letra inicial maiúscula, que universalmente se supõe existir de forma concentrada ou difusa, não existe. O poder existe somente quando colocado em ação, mesmo quando integrado a um campo de possibilidades para suportar estruturas permanentes. Isso também significa, que poder não é uma função de consentimento [...] A relação de poder pode ser o resultado de um consentimento prévio ou permanente, mas não é de sua natureza a manifestação de um consenso. (FOUCAULT, p. 788, 1982)

Percebem-se as repercussões imanentes às relações de poder inseridas na visão de Foucault (1982). O autor argumenta sobre a ação que desloca e interfere em outra, como uma manifestação do poder que está em exercício. Trazemos para o debate a visão de

Wolf (1990). Nossa escolha em trazê-lo à discussão ocorre, pois concordamos com Raffestin (1993) sobre a indissociabilidade entre o território, a territorialidade e o poder. Este último ponto nos é importante debater, pois como defende Wolf (1990), podemos refletir em quatro tipos de poder:

Um é o poder como atributo da pessoa, como potência ou capacidade, a idéia nietzcheana básica de poder. Falar de poder nesse sentido chama a atenção para o dom das pessoas no jogo do poder, mas nos diz pouco sobre a forma e a direção desse jogo. O segundo tipo de poder pode ser entendido como a capacidade de um ego de impor sua vontade sobre um alter, em ação social, nas relações interpessoais. Isso chama a atenção para as seqüências de interações e transações entre pessoas, mas não trata da natureza da arena em que as interações ocorrem. Esse aspecto fica mais claro quando tratamos do terceiro modo do poder, aquele que controla os cenários em que as pessoas podem mostrar suas potencialidades e interagir com as outras... Essa definição chama atenção para as instrumentalidades do poder e é útil para compreender como "unidades operacionais" circunscrevem as ações de outros dentro de determinados cenários. Chamo esse terceiro tipo de poder de poder tático ou organizacional... Mas há ainda um quarto modo de poder, que não funciona somente dentro de cenários ou domínios, mas também organiza e orquestra os próprios cenários e especifica a distribuição e direção dos fluxos de energia... Vou chamar esse tipo de poder de estrutural. Esse termo retoma a noção mais antiga de "relações sociais de produção" e pretende enfatizar o poder de dispor e alocar o trabalho social... O poder estrutural molda o campo social de ação de forma a tornar possível alguns tipos de comportamento, enquanto dificulta ou impossibilita outros. (WOLF,1990, p. 326)

Wolf (1990) em sua tipologia do poder enriquece a análise e ajuda a qualificar a discussão sobre a qual poder estamos nos referindo. Nesse sentido, um primeiro tipo de poder diz respeito aos que as pessoas possuem para desenvolverem suas potencialidades. O segundo tipo trata do poder entre as pessoas em suas relações, em um conseguir prevalecer sua influência sobre outro. O espaço geográfico, aqui entendido como absoluto, aparece em seu terceiro entendimento de poder, como a arena que materializa essa relação conflituosa, baseada na força de controle e imposição. Esse terceiro tipo é ampliado, quando se compreende e se leva em consideração um quarto tipo de poder, que Wolf denomina por estrutural: aquele em que as disputas e embates condicionam até a organização espacial dos territórios.

Assim sendo, Wolf (1990) contribui para entender as lógicas referentes à construção, efetivação, preponderância e desaparecimento das dinâmicas territoriais. Nesse aspecto, se faz necessário como caráter exploratório e investigativo adentrar esse campo de lutas para perceber como o poder estrutural influencia e determina até o poder na escala do indivíduo, tendo profundas repercussões que norteiam as tendências organizacionais dos territórios.

A organização é essencial porque estabelece relações entre as pessoas por meio da alocação e do controle de recursos e recompensas. Ela baseia-se no

poder tático para monopolizar ou partilhar penhores e direitos, canalizar a ação para certos caminhos, enquanto interdita o fluxo de ação em outros sentidos. Algumas coisas tornam-se possíveis e prováveis; outras ficam improváveis. Ao mesmo tempo, a organização está sempre em risco. Uma vez que o equilíbrio do poder está sempre mudando, seu trabalho nunca é feito: ela funciona contra a entropia. (WOLF, 1990, p. 333).

Wolf (1990) deixa clara a relação dialética entre esses quatro tipos de poder, enquanto explicita que a organização espacial não se dá de forma aleatória. A configuração, diferenciação e fragmentação dos territórios, por sua vez, relacionam-se diretamente aos poderes estruturais e táticos, de maneira que nos cabe, enquanto pesquisadores, pesquisar e aprofundar no tema para que a teoria seja enriquecida e as possibilidades de ampliar a visão e a perspectiva dos embates entre os diversos grupos sociais.

Com respeito à demarcação e controle no território um escritor que pretendemos trazer para a discussão é Sack (1986). Para este autor o território é construído socialmente, dependendo de quem está controlando e com qual finalidade. O conceito de território passa a ser compreendido, por este autor, associado ao ato de restringir ou excluir pessoas, implicando em um controle que regula esta ação.

Territórios são os resultados de estratégias para afetar, influenciar e controlar pessoas, fenômenos e relações. É uma estratégia para estabelecer graus diferentes de acesso às pessoas, coisas e relações. (SACK, 1986, p. 19-20, tradução nossa)

Sack (1986) entende que os limites do território podem sofrer mudanças, que se relacionam diretamente às estratégias de controle e delimitação do espaço e irá classificar e explicar as características de tipos de territorialidades, argumentando:

Territorialidade para humanos é uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas, através do controle da área. Territorialidade é uma primária expressão geográfica de poder social. São os meios pelos quais sociedade e espaço estão interrelacionados (SACK, 1986, p.05, tradução nossa).

Dessa forma, para Sack (1986) a territorialidade envolve uma classificação por área, que por sua vez, contém uma comunicação e de maneira efusiva tem por princípio norteador o controle, ora restringindo o acesso, ora permitindo o mesmo.

A territorialidade humana é melhor de ser pensada não de como se fosse motivada biologicamente, mas sim enraizada social e geograficamente. Seu uso depende de quem está controlando quem e em qual contexto geográfico de espaço, lugar e tempo. Territorialidade está intimamente relacionada à forma como as pessoas usam a terra, como se organizam no espaço e como elas dão sentido ao lugar. É evidente que essas relações mudam, e a melhor maneira de estudá-las é rever suas mudanças ao longo do tempo [...] Territorialidade é um uso sensível histórico do espaço, especialmente uma vez que é socialmente

construído e depende de quem está controlando quem e por quê. É a perspectiva geográfica o componente para compreensão de como sociedade e espaço estão interconectados. (SACK, 1986, p.10-11, tradução nossa)

Para Sack (1986) um dos caminhos possíveis para o estudo da territorialidade é acompanhar suas mudanças ao longo do tempo, porém como ela trata de um exercício concreto e real materializado numa delimitação de área no espaço, com vistas à conformação de um território, também acreditamos ser relevante juntar à análise de sua evolução e metamorfoses o acompanhamento do grupo que a está exercendo, seria como se nos questionássemos: o poder passou a ser exercido por outro grupo? Ainda se encontra em exercício dos mesmos agentes? Quais as estratégias em vigência para essa permanência ou ruptura? Esses questionamentos são importantes de serem considerados para a ampliação das pesquisas preocupadas com o caráter territorial das políticas públicas educacionais e sua territorialização nas instituições escolares.

Nossa pesquisa tem nos permitido refletir, a partir dos breves referenciais aqui expostos, a escola enquanto território restrito. É incomensurável o esforço necessário à abertura de salas de aula que trabalhem a EJA no município de Presidente Prudente – SP. A falta de comprometimento passa a ser evidenciada em cada reunião em que estão presentes representantes da Secretaria Municipal de Educação e diretores/as das escolas municipais. As falas e os comportamentos de alguns desses gestores demonstram claramente a instituição escolar como território a serviço de domínio exclusivo de alguns desses agentes, em que somente seus interesses prevalecem em detrimento da coletividade e da população a ser atendida com a oferta de uma educação pública de qualidade.

A partir dos levantamentos realizados até o momento, com base nos autores aqui em discussão e também na proposição de Marcuse (2009) com relação a uma teoria crítica, em que o autor aponta a necessidade de “expor, propor e politizar” percebemos características do conceito de território que nos permitem problematizar as escolas municipais. Tais características são: o controle, o poder, o acesso e as fronteiras. Vamos analisar cada um desses pontos:

- **Controle:** pode ser observado, uma vez que alguns diretores/as escolares manifestam abertamente sua falta de comprometimento com a EJA, não permitindo a abertura de salas que contemplem essa modalidade de ensino nas escolas em que exercem sua função. Além disso, o controle é perceptível uma vez que estes agentes (diretores/as) influenciam de maneira negativa as pessoas jovens, adultas e idosas que procuram oferta de ensino a se

deslocarem rumo à outra instituição escolar, pois naquele local não será possível e nem permitido sua matrícula;

- **Poder:** É relevante apontar o poder estrutural debatido por Wolf (1990) em exercício pelos gestores educacionais, sejam diretores/as ou representantes da Secretaria Municipal de Educação. Estes agentes, ao marginalizar o tratamento dedicado à EJA, não realizando levantamento de demanda para essa modalidade de ensino, se debruçam em suas verdades como “gárgulas” imponentes em suas alturas hierarquicamente institucionalizadas, não incentivando a população para o exercício de um direito constitucional de acesso à educação, assim, interferindo diretamente no ambiente escolar, restringindo-o às crianças e jovens; porém cerceando-a àqueles que foram expulsos em algum momento da vida da educação formal. O poder também pode ser apreendido enquanto perspectiva imaterial de enriquecimento intelectual de sujeitos institucionalizados e alienados da realidade material dessa exclusão, isto é: o poder também aparece quando percebemos os educandos/as de EJA sendo resumidos a mero objeto de estudo para muitos acadêmicos que proclamam suas teses aligeiradas de comprometimento político com a causa de maior justiça educacional;
- **Acesso:** Pode ser apreendido ao menos de duas maneiras. A primeira como já apontamos no item “poder”, isto é: grande parcela da população não volta a estudar, visto que não possuem informações suficientes sobre como proceder e encontram, em muitos casos: resistências, hostilidades no tratamento e entraves nas escolas que se localizam ao redor de suas residências. O acesso também é negado com relação aos educadores que irão trabalhar com a EJA. Em nossa pesquisa, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação auxílio técnico/administrativo para seleção de profissionais a trabalharem em parceria com nossos alunos de graduação nas salas de EJA e debaterem preceitos da Economia Solidária. Foi aberta uma portaria pública de processo seletivo, porém esta secretaria somente selecionou professores efetivos e contratados da rede de ensino público municipal, não tínhamos o conhecimento de que alguns professores estavam com contratos como educadores que trabalham em creches- ou seja, qualquer outro candidato que se identificaram aptos para trabalhar em nosso projeto - avaliado em primeira instância o seu currículo-

mas que não cumprisse com a contratação de professor, foi seriamente excluído, e dessa forma, não teve acesso à iniciativa que estamos propondo;

- **Fronteiras:** Se manifestam dialeticamente em formas materiais e imateriais. As fronteiras materiais são perceptíveis quando atestamos a instituição escolar como espaço desconexo e alienado perante a população que a procura, já que para muitas pessoas a escola é divulgada e assimilada pela imagem de lugar pertencente à criança e ao jovem, mas não dos adultos e idosos. Já as fronteiras imateriais são passíveis de serem apreendidas em contextos em que a falta e a negação da informação ocorrem de maneira contínua e perversamente em fluxos hierarquizados, verticais e seletivos.

Por essas caracterizações e outras que a pesquisa tem nos proporcionado, entendemos as instituições escolares no município aqui em discussão enquanto território restrito permeado por relações de poder despóticas e altamente antidemocráticas, resultando em disputas em que aparecem agentes que não se preocupam com a EJA e os que lutam pela sua efetivação e emancipação. Isto também pode ser problematizado, comparando os elementos e as situações elencadas na contradição com artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (MEC, LDB, 1996)

Partindo desse ponto de vista, o território necessariamente implica em relações de poder, em organização, em disputa, em grupos, em tendências, em redes e conexões, e em especial, em força e disposição para combater outras territorialidades. Devemos realizar um esforço de retornar ao território, visto que este é o elemento basilar da prática política, onde se percebem interesses coletivos, pertencimentos e a mobilização de forças para promoção da mudança, visto que pesquisar sobre o território é assumir o comprometimento político que essa tarefa exige.

Dáí decorre a necessidade de explicitar o território escolar, para problematizá-lo e construirmos coletivamente em um território mais democrático, de maior acesso à oferta de EJA, pois o público que a compõe constitui-se basicamente de pessoas jovens e adultas às quais foi negado o direito à educação na infância, seja pela falta de vagas ou pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis a que vivem submetidas e que predominantemente vivem em áreas que sofrem o processo de exclusão social, vivem hoje na exclusão da informação, se chega e quando chega, chega de uma forma que não entendem.

A exclusão social é uma injustiça, visto que representa uma negação da participação igualitária, ser excluído é consideravelmente pior do que ser incluído e marginalizado, ou incluído em uma relação que envolve subordinação: “aqueles que são marginalizados ou subordinados podem ainda participar com outros na interação social, os excluídos nem sequer participam do jogo” (FRASER, 2010, p.365, tradução nossa). Os processos excludentes abrem também espaço para uma descrença política generalizada entre as famílias que se encontram nesse processo. As pessoas perdem suas esperanças de que algum dia suas vidas e a de seus descendentes possam ser transformados e com isso obter uma maior qualidade de vida.

Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas não deve ser pensada como um apêndice do Ensino Fundamental regular para crianças, mas como uma modalidade de Educação Básica que visa suprir as necessidades de um público cujas especificidades não foram atendidas pelo Ensino Regular, nem pela suplência. Compreendemos a importância da elevação da escolaridade e alfabetização de milhares de brasileiros, no entanto, entendemos também que essa ação não pode acontecer de forma aligeirada, sem considerar as especificidades e os diferentes tempos de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. É necessário e urgente que a educação de jovens e adultos seja instituída como política de estado em todo Brasil, como meio de qualificar a oferta de EJA e garantir a continuidade de estudos a todas as pessoas que assim o desejarem, pois como está disposto do artigo 5º da LDB:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (MEC, LDB, 1996)

Perante o descompasso e a falta de coerência entre o exposto na LDB e as práticas que temos observado no território restrito escolar, iremos avançar para o próximo item com a discussão sobre o conceito de cultura popular: como luta e resistência ao fortalecimento da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos como luta e resistência

Defendemos ser fundamental investir em ações e práticas metodológicas de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos que contribuam para diminuir os índices de desestímulos por parte dos educandos através de uma ampliação no currículo que trabalhe os fundamentos da Economia Solidária. A construção de uma visão crítica sobre a realidade, pautada no processo de desalienação dos trabalhadores deve ser obtida com uma formação que permita trabalhar e discutir a estrutura do modo capitalista de produção. Contudo, nossa experiência até o momento tem apontado que grande parte dos educandos/as em EJA apresenta falta de incentivo para continuarem no ensino devido às necessidades mais urgentes de sobrevivência e trabalho em função da realidade em que estão inseridos. A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática.

Estamos lutando pela abertura de quatro salas de EJA nos bairros: Jardim Morada do Sol, Humberto Salvador, Vila Líder e Jardim Paraíso. Estes, por sua vez, estão referenciados pela Secretaria Municipal de Assistência Social em áreas de abrangência dos Centros de Referência da Assistência Social - CRAs - e sofrem cotidianamente o processo de exclusão social.

Embora a presente pesquisa nos desafie constantemente, pela dimensão política, no processo de abertura de salas de aula que contemplem a EJA nos bairros citados, acreditamos e defendemos o embate a partir da proposição e exposição de argumentos e procedimentos referenciados empiricamente, ou seja, através da ida a campo levantamos

a demanda a partir da aplicação de questionários à população residente e seu interesse em ingressar nessa modalidade de ensino. Isso, por sua vez, nos ajuda no fortalecimento de ações para pressionar os diretores das escolas municipais e gestores vinculados à Secretaria Municipal de Educação rumo a um processo mais democrático e inclusivo, pois concordamos com o trecho da música “Nos bailes da vida” de composição de Fernando Brant e Milton Nascimento: “Todo artista tem de ir aonde o povo está”, parafraseando: todo professor/educador tem de ter o compromisso com seus educandos/as, inclusive em procurá-los.

Por isso, insistimos no papel que a Economia Solidária tem na educação, como estratégia de fortalecimento da coletividade e no resgate da auto-estima, recuperando a confiança em si, sobrepondo a idéia de somente sobreviver tendo como ponto de partida a qualificação social através da orientação de elaboração de planos, projetos e estratégias que corresponde ao conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito organizado sob forma de auto-gestão. O Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado e organizado como um todo e redefinir o que é pensar as relações interpessoais, a importância das alternativas de acordo com a realidade da comunidade - das pessoas - em que está inserida. Para tanto, buscamos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação para efetivarmos um programa de EJA e assim, pudemos enriquecer nossas experiências sobre os entraves imbuídos nessa meta.

Inserir no currículo da EJA a Economia Solidária significa investir na reeducação das pessoas envolvidas. Tal tarefa deve ser coletiva, afim de que todos possam contribuir com suas dúvidas e receios e, assim, pouco a pouco desenvolverem o senso de coletividade, elemento necessário (porém não único) ao sucesso de um empreendimento que trabalha com a solidariedade. Esse desafio pedagógico inclui ainda a meta de trabalhar por outra compreensão e entendimento do mercado, afim de que o relacionamento por meio do coletivo possa ser alcançado, pois como nos lembra o educador Paulo Freire em vários textos e falas: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79).

Mészáros (2008) apresenta idéias e argumentos enriquecedores à reflexão pedagógica ao associar os processos sociais e educativos. Em sua perspectiva não poderá haver mudanças radicais no sistema educacional sem, contudo, haver rupturas e reformas no controle do sistema do capital. Nesse aspecto, a educação não deve se preocupar tão somente em qualificar com vistas ao mercado de trabalho, mas sim para a vida. A

educação deve ser o aporte necessário para investirmos em estratégias de pesquisa e ensino no sentido de promover a superação do processo de alienação posto em prática pelo capital, onde o lucro, a competição, o individualismo coroados pela lógica do “self-made man” se tornam cada vez mais presentes na realidade, transmitidos através da ideologia dominante.

Esse ponto da discussão nos é favorável de salientar com relação à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nessa modalidade de ensino, embora alguns educandos/as possuam interesses e ambições imediatos com relação ao seu certificado e, com isso, se manterem ativos no mercado de trabalho; compreendemos em nosso grupo de pesquisa que a tarefa pedagógica está justamente em extrapolar e expandir os horizontes de entendimento sobre temas como trabalho e educação. O desafio está intimamente ligado a essa meta, ou seja, pensar em meios de desconstruir a ideia de trabalho opressor e alienante, para destacar a importância da reivindicação, de saber valer seus direitos constitucionais, a fim de que a conotação sobre a contribuição social possa aparecer. Isto quer dizer que o trabalho se relaciona a uma atividade com a qual as pessoas se identificam, por isso essa introspectiva até chegarmos a escolha profissional também deve se fazer presente em EJA, para que todos possam sentir-se capazes e com plenas potencialidades de se desenvolverem no processo de outros vínculos com o trabalho, menos alienantes e perversos e mais humanos e afetivos.

Por isso, acreditamos que o tema trabalho é de suma relevância para ser refletido em EJA, pois se trata de uma característica que é marca presente em todos os sujeitos com que desenvolvemos nossas atividades pedagógicas. Sendo assim, precisamos entender qual o sentido e os sentimentos presentes nas aulas quando falamos em trabalho para, a partir de suas experiências e culturas, possamos dialogar no sentido de instigar a crítica e a reflexão. Acreditamos na mesma direção que o autor aqui em discussão, que a educação não deve se basear em meras transferências de conhecimentos e informações para a produção de um “educando/a máquina”, isto é, alguém que somente possui saberes enciclopédicos sem reflexão alguma; mas sim, uma das tarefas primordiais da educação deve ser criar a conscientização, onde a esperança se faz totalmente plausível e palpável, exigindo pensarmos em outra lógica de produção, outra sociedade, outra educação menos excludente e mais democrática, com políticas públicas que a qualifiquem e não a desmereçam.

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma

alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer 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”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15)

O trecho que trazemos para a reflexão é bastante esclarecedor, pois nos mostra o cunho social da educação e o seu potencial de mobilização do pensamento crítico que possa construir outra lógica menos excludente. Ao associar-se aos interesses da classe dominante, a educação não está propensa à emancipação, mas tão somente na formação de sujeitos com alto nível de memorização no processo de aprendizado, capazes de derrotar seus competidores em todas as esferas, sejam no processo seletivo do vestibular, seja em algum concurso público. Queremos dizer que uma educação em que se valorize o individualismo, a apreensão técnica e irrefletida dos conhecimentos e a competição, não há lugar para a diversidade, visto que nem todas as pessoas concordam e aceitam tal prática pedagógica.

O território restrito que é a escola nega aos seus educandos/as a possibilidade de se enxergarem como sujeitos históricos, capazes de criar, desconstruir, inventar, ajudar, sobretudo ajudar.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Essa passagem é importante perante os desafios das políticas públicas educacionais frente à EJA. Podemos perceber as dificuldades institucionais contidas nessa modalidade de ensino em Furlanetti (2001):

As características de formação inicial e continuada para atuação em educação de jovens e adultos, como educador popular, deveriam ter especificidades de acordo com as próprias demandas. Não temos na graduação disciplinas específicas que fazem parte do currículo para o educador de jovens e adultos, assim como não temos na formação de professores em ensino médio [...] Não temos formadores, portanto não temos profissionais qualificados, porque também na rede estadual ou municipal de educação não existe carreira para professores de educação de jovens e adultos. Assim, cria-se um círculo vicioso. Não temos formação inicial para educadores de jovens e adultos; não temos concursos públicos para esses profissionais; não há uma política para formação de professores de jovens e adultos, portanto a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo só funciona se tivermos uma política de boa vontade tanto dos governantes como de professores e voluntários. (FURLANETTI, 2001, p. 68-69)

Acreditamos que as políticas públicas educacionais em EJA possuem um longo e histórico desafio a lidarem. Isso, por sua vez, se relaciona à tarefa de renovação democrática, visto que Mészáros (2008) acredita que uma mudança social implica e ocorre junto à mudança educacional. Nesse sentido não nos cabe aqui simplificar a discussão do autor, mas situá-lo perante a EJA, como uma área ainda em consolidação de suas práticas, que necessita se reorganizar para incluir, para formar, para avançar e proporcionar bases com maior justiça social àqueles que investiram na retomada dos estudos.

Porém, é preciso salientar que a escolha pela temática sobre a Economia Solidária partiu da necessidade de fortalecimento do sentimento de coletividade, elemento fundamental para combater a territorialidade perversa inserida em algumas instituições escolares que permanecem enquanto territórios restritos. Assim, é também preciso partir da cultura popular como base e referencial preciso para conhecer continuamente essa população que tem direito à EJA, como estratégia de luta e resistência na promoção da garantia do direito educacional público e de qualidade.

A cultura popular possui forte vinculação à discussão política imanente aos conflitos e embates presentes no território em que está presente sua manifestação. Dessa forma, Dagnino (2000, p.85) lembra: “a cultura, entendida como concepção de mundo, como conjunto de significados que integram práticas sociais, não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nessas práticas”.

Faz-se imprescindível esclarecer que nossa compreensão de cultura não se baseia em uma postura embasada em preceitos burgueses preconceituosos para a qual esta se resume a um conjunto de informações enciclopédicas assimiladas de maneira superficial a fim de demonstrar *glamour* e *status social*.

Na contramão dessa perspectiva a cultura com que dialogamos, acreditamos e defendemos é a cultura popular. Esta se coloca como aporte passível de fortalecimento dos vínculos interpessoais comunitários, fortalecendo territorializações que combatam a territorialidade perversa inserida no território restrito escolar. Isso, por sua vez, é possível graças à potencialidade da cultura popular de enriquecer práticas de docência e de sua pesquisa metodológica, pois permite a correlação de conceitos e temáticas científicas a partir da análise da realidade, do cotidiano vivenciado pelos educandos/as. Queremos dizer: a cultura popular instiga o processo educativo emancipatório, já que materializa em *pé de igualdade no chão* dos direitos as discussões presentes nas salas de aula em EJA, daí a importância da dimensão política nessa modalidade de ensino, para politizar,

reivindicar, criticar, desconstruir e transformar; gerando um movimento de construção de conhecimentos oriundos de debates a partir dos saberes culturais populares.

Utilizando o conceito de intelectuais orgânicos, Gramsci (1985) chama a atenção para a mobilização, o engajamento político, das populações em situação de precariedade social a partir de intervenções daqueles que têm por objetivo socializar o conhecimento. Para o autor, o intelectual insere-se como mediador entre a sociedade política e os movimentos sociais, tendo uma função de suma relevância na construção de uma hegemonia da classe trabalhadora. Acreditamos que os pesquisadores em Ciências Sociais, todos os educadores/as e indivíduos preocupados com o desenvolvimento da educação popular em EJA devem possuir o mesmo comprometimento no estudo e prática de ações que permitam às populações superarem os processos de exclusão.

Isso implica em problematizar as relações de poder e de trabalho presentes no aparato institucional das instituições escolares e secretarias municipais de educação. A hierarquia expressa nos mais diferentes níveis de cargos administrativos em muitos casos torna-se a verdade sobre a qual repousam o descaso com a EJA. Coordenadores/as, orientadores pedagógicos e demais funcionários não repassam informações fundamentais à garantia do direito ao acesso à educação em função de “obedecerem” alguém em nível hierárquico superior. Claro que nesse processo estão presentes diversos outros elementos, porém o que chamamos a atenção nesse ponto é a falta de comprometimento com um projeto educativo emancipatório. Por isso a escolha do conceito de intelectuais orgânicos, visto que defendemos ser fundamental a união e mobilização de intelectuais orgânicos contra hegemônicos, isto é, com posicionamento sério na construção de uma transformação social pelo viés educativo, mais democrático e menos desigual e efêmero.

A cultura, de maneira geral, sempre se associou às informações, conhecimentos, idéias, valores, juízos, tradições, crenças, pensamentos, hábitos, costumes, atitudes etc que as pessoas ao longo de sua existência passam a adquirir como parte integrante de uma sociedade, como nos mostra Guedes (1987). Nesse sentido, nosso intuito é avançar em formas de pensar e agir que culminem (via atividades culturais populares) em um engajamento consciente da população que enfrenta os processos excludentes, subsidiando estratégias de consolidação e efetivação de um território que combata e enfrente o território restrito escolar.

Considerações Finais

Nosso esforço nesse breve ensaio constituiu-se em problematizar, através da crítica, as instituições escolares e a Secretaria Municipal de Educação em Presidente Prudente – SP quanto ao seu ordenamento e conflitos presentes nas mais diversas instâncias. A escola aparece enquanto território restrito, uma vez que nega a abertura de salas de EJA de maneira sinuosa e contínua. Acreditamos que tais pontos e abordagens nos permitem refletir quanto ao papel da universidade, educadores/as da rede de ensino público e todos os agentes envolvidos no processo educativo, como aporte necessário para avançarmos na construção de uma mobilização capaz de combater essa territorialidade despótica e aniquiladora, pela práxis fundamentada na promoção de ações que valorizem a cultura popular, a fim de chamar também para essa luta a população que sofre essa exclusão.

Assim, a denúncia e a proposição de articulações se mostram uma arena fértil à investigação científica, pois a *pesquisa* também se dá na *ação* dentro e fora da Universidade: A *Pesquisa-Ação*. Acreditamos ser importante refletir sobre a Pesquisa-Ação quando trabalhamos com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas para que possamos requalificar nossa prática enquanto pesquisadores e enquanto nossa condição de educadores/as. Isso significa que tentamos continuamente, organizar de maneira sistemática nossos debates e propostas referenciadas empiricamente, para que a participação dos agentes envolvidos nos projetos desenvolvidos possa ocorrer de maneira natural e sem hierarquias coroadas pelo status acadêmico. Nesse aspecto, faz-se relevante atentar para o fato de que nosso entendimento de Pesquisa-Ação não se desloca estritamente para uma compreensão tão somente preocupada em um superficial ativismo imediatista de uma situação real, mas sim na direção de conduzir debates e experiências de docência com intuito de enriquecer a teoria em questão, conduzindo-nos à autocrítica sobre o método posto em andamento. Equivale a pensar constantemente os rumos que a pesquisa começa a delimitar, explicitar, propor e revelar.

Referências

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: _____ et. al. (org). **Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 61 – 102.

FOUCAULT, Michel. **The subject and power**. In: Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics. Chicago: the University of Chicago Press. 1982.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.
- FURLANETTI, Maria. P. F. R. **Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Filosofia de Marília, da Universidade Estadual Paulista, 2001.
- FRASER, Nancy. **Injustice at Intersecting Scales: On Social Exclusion and the Gobal Poor**. *European Journal of Social Theory*, n.13, vol 3. 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GREGORY, Derek.; JOHNSTON, Ron.; PRATT, Geraldine.; WATTS, Michael. J. ; WHATMORE, Sarah. **The Dictionary of Human Geography**. 5ª Ed. Blackwell Publishing, United Kingdom, 2009.
- GUEDES, Victor. **El concepto de cultura y educación**. 1987. Disponível em: <http://www.paideiaescuelalibre.org/Textos%20y%20articulos.htm> Último acesso em: 12 de Setembro de 2011.
- MARCUSE, Peter. **From critical urban theory to the right to the city**. *City* 13: 185–197. 2009
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.
- Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Último acesso em: Maio de 2012.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SACK, Robert. D. **The Human Territoriality: Its theory and history**. Cambridge University Press, Crambridge, 1986.
- SOBREIRA, Antonio. E. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade**. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista, 2009.
- WOLF. Eric. **Facing Power: Olds insights, new questions**. Blackwell Publishing. Unites Kingdom, 1990.

Recebido em 31 de maio de 2012.

Aceito para publicação em 15 de novembro de 2012.