

**LUGAR E COMUNIDADES NO JARDIM MORADA DO SOL E
PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: ANÁLISE A
PARTIR DE UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

ROSIANE MORAIS TORREZAN



PRESIDENTE PRUDENTE

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –JÚLIO DE MESQUITA FILHO”.
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO
LINHA DE PESQUISA: PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO

**LUGAR E COMUNIDADES NO JARDIM MORADA DO SOL E
PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: ANÁLISE
A PARTIR DE UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

TESE APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GEOGRAFIA DA FCT/UNESP,
PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTORADO, SOB A ORIENTAÇÃO
DO PROF. DR. NÉCIO TURRA
NETO, E A CO-ORIENTAÇÃO DA
PROF^a. DR^a. MARIA P. DE FÁTIMA
ROTTA FURLANETTI.

ROSIANE MORAIS TORREZAN

PRESIDENTE PRUDENTE
2014

Torrezan, Rosiane Moraes.
T649L Lugar e Comunidades no Jardim Morada do Sol e Parque Residencial
Francisco Belo Galindo : Análise a partir de uma Estratégia de Educação de
Jovens e Adultos / Rosiane Moraes Torrezan . - Presidente Prudente : [s.n],
2014
403 f. : il.

Orientador: Nécio Turra Neto
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

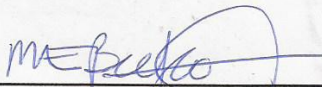
1. Lugar. 2. Comunidade. 3. Jardim Morada do Sol. 4. Educação de
Jovens e Adultos. 5. Presidente Prudente I. Turra Neto, Nécio. II.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III.
Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da
Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de
Presidente Prudente.**

BANCA EXAMINADORA



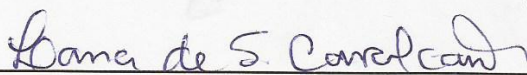
PROF. DR. **NÉCIO TURRA NETO**
ORIENTADOR



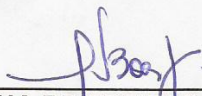
PROFA. DRA. **MARIA ENCARNÇÃO BELTRÃO SPOSITO**
(UNESP/FCT)



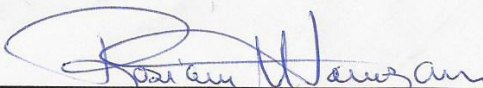
PROFA. DRA. **EDA MARIA GOES**
(UNESP/FCT)



PROFA. DRA. **LANA DE SOUZA CAVALCANTI**
(UFG)



PROFA. DRA. **MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES**
(UNICENTRO)



ROSIANE MORAIS TORREZAN

Presidente Prudente (SP), 24 de abril de 2014.

RESULTADO: Aprovada

DEDICO

AO MEU QUERIDO MARIDO, ROGÉRIO
POR SER MEU AMADO, AMIGO, COMPANHEIRO
E ACREDITAR NA FORÇA DE UM SONHO

ÀS MINHAS FILHINHAS ADORADAS, VITÓRIA E ANA LAURA
DOUTORAS BAIXINHAS
POR SABEREM COMPREENDER AS AUSÊNCIAS NECESSÁRIAS A ESTE ESTUDO

OFEREÇO

AO MEU PAI FAUSTINO
PESQUISADOR NATO, EMBORA SEM TITULAÇÃO ACADÊMICA,
DE QUEM HERDEI A CURIOSIDADE E O GOSTO PELO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.
POR ABSOLUTAMENTE TUDO.
CORAÇÃO DE OURO, MEU PAI.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me honrar com a coexistência de pessoas sublimes ao longo de minha vida.

Dentre elas, minha família: meu pai Faustino, porto seguro em qualquer tormenta e em cujo amor incomensurável eu e minhas filhas nos refugiamos. À minha mãe Odete, à minha irmã Lúcia, meu irmão Marcos, minha cunhada Deise e minhas sobrinhas, Beatriz e Giovana, e ao Beto, pelas palavras incentivadoras. Esteios que me ofereceram a estabilidade emocional fundamental.

Aos meus parentes de Águas de Lindóia: às minhas cunhadas Selma e Silvana (Dinda), e aos meus cunhados Jorge e Cláudio (Dindo), pelo carinho especial ofertado à Vitória e à Ana Laura. Às minhas sobrinhas Marina e Carol, por cuidar com tanto amor e tão bem da Vi, quando eu me encontrava impedida de fazê-lo. Ao meu sogro e minha sogra, Mauro (*in memorian*) e Favorita, por serem pessoas maravilhosas com quem muito aprendi. Aos primos Giovana e Du, Paola, Enrico e Luigi – por serem a família linda que a Vitória adora tanto, e por receberem-na com tanto carinho.

Ao meu orientador, Professor Nécio Turra Neto, agradeço imensamente por ter aceitado orientar-me nesta pesquisa. Agradeço pela orientação minuciosa, atenciosa e permeada de sensibilidade, compreendendo as inúmeras dificuldades e limitações de uma mãe de duas crianças. Orientação esclarecida e lúcida, marcada por uma humanidade que não se limita à retórica. Um incomensurável privilégio ser sua orientanda.

À minha co-orientadora, Professora Fátima Rotta, pelas orientações e reflexões repletas de entusiasmo e alegria, e por descortinar para mim os caminhos de investigação de Paulo Freire, imbuídos de sonhos, esperança e deslumbramento. Outro inegável privilégio.

Às professoras Maria Encarnação Beltrão Sposito e Eda Maria Goes, Lana de Souza Cavalcanti e Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, da minha banca examinadora, pela leitura atenta e pelas sugestões valiosas.

Aos funcionários da FCT/UNESP e da seção de pós-graduação, pelo apoio administrativo e institucional fundamentais à pesquisa, e à D. Altina, por todo o apoio, as orações e as palavras de incentivo e alento.

Aos amigos de grande estima: Priscila, Xisto, Raquel e Ana Cláudia. Amigos de todas as horas.

Aos amigos do GEPEP e do GASPERR: Alessandra, Rafael, Maria Helena, Eliete, Matheus, Elen, Cleiton, Luciano, Ingrid, Bárbara Perez, Bárbara França, Adrielly, Fabiana; Érica, Patrícia, Márcio, Clayton e Silmara. Agradeço por tudo, e imensamente à Patrícia pelos mapas.

Aos participantes e entrevistados das “comunidades” do Jardim Morada do Sol e Residencial Francisco Belo Galindo, por abrirem suas portas e seus corações, compartilhando comigo lembranças, algumas delas dolorosas, de forma generosa e gentil.

Aos educandos do projeto de EJA e Economia Solidária, por me permitirem aprender com eles a ser uma educadora-pesquisadora.

Às professoras Diná, Tatiane e Mônica, participantes do Projeto de EJA e Economia Solidária, por seu engajamento, e esforço na construção de um projeto educacional de qualidade, embasado na realidade cotidiana dos alunos e suas comunidades, meu sincero agradecimento.

Ao Rogério, meu marido, por seu incentivo, paciência e resiliência durante o enorme tempo de ausência necessário a este estudo
À Vitorinha e à Aninha, luzes da minha existência, por todos os beijinhos deliciosos, os abraços calorosos e as palavrinhas amorosas que me fizeram continuar.

E, finalmente, à CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho seria impossibilitado.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

[...] Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ~~textos~~”, as ~~palavras~~”, as ~~letras~~” daquele contexto – em cuja percepção eu experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

(FREIRE, AIL, 1989, p. 3)

LUGAR E COMUNIDADES NO JARDIM MORADA DO SOL E PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

RESUMO.

O objetivo desta pesquisa é discutir as relações teóricas entre os conceitos de lugar e comunidade, para compreender como têm se manifestado nos bairros Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo em Presidente Prudente, quais os agentes envolvidos na sua constituição e as articulações com contextos relacionais mais amplos. Para tal, tomamos como foco da pesquisa as ações do processo educativo em Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida no Jardim Morada do Sol, mais especificamente, o Projeto de EJA e Economia Solidária, baseado na Educação Popular de Paulo Freire, analisando de que maneira favorece a integração social dos educandos, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento socioespacial. A pesquisa procura conhecer os sujeitos educandos do projeto enquanto trajetórias histórico-geográficas que constituem o lugar que é o bairro, bem como as novas trajetórias que passam, ou não, a traçar a partir do projeto de alfabetização. Fundamenta esta tese a hipótese de que o Projeto de EJA e Economia Solidária seria uma ação política cultural poderosa no sentido de produzir, a partir de fora, uma comunidade no bairro, entre os sujeitos sobre os quais se realiza o processo de alfabetização, e que esta passaria a ser mais uma voz atuando na constituição do lugar e na negociação de seus significados. Assim, a tese procura compreender o lugar, que abrange esse bairro do extremo norte da cidade de Presidente Prudente, tanto na sua trajetória histórica, quanto como um contexto/condição para a existência (ou não) da vida comunitária, e o papel do Projeto de Alfabetização, a partir da metodologia Paulo Freire, na elaboração da comunidade e na complexificação dos sujeitos em interação na constituição do lugar.

Palavras-chave: Lugar. Comunidade. Jardim Morada do Sol. Educação de Jovens e Adultos.

LIEU ET COMMUNAUTÉS DANS LE JARDIM MORADA DO SOL ET PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: ANALYSE D'UNE STRATÉGIE D'ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'examiner les relations théoriques entre les concepts de lieu et de communauté, de comprendre comment ils se sont manifestés dans les quartiers Jardim Morada do Sol et Parque Residencial Francisco Belo Galindo dans Presidente Prudente, y compris ceux qui les agents impliqués dans sa constitution et les articulations avec les contextes relationnels plus larges. À cette fin, nous nous sommes concentrés sur les actions du processus éducatif d'Éducation des Jeunes et Adultes (EJA), développé dans le Jardim Morada do Sol, plus spécifiquement, le projet de EJA et Économie Solidaire basée sur l'Éducation Populaire de Paulo Freire, analysant comment favorise l'intégration sociale des apprenants, renforcement de l'identité et des liens socio culturels à laquelle ils appartiennent. La recherche vise à comprendre les élèves du projet tandis que des trajectoires historiques et géographiques qui constituent l'endroit qui est le quartier ainsi que les nouvelles trajectoires qui passent, ou non, à tracer à partir du projet d'alphabétisation. Cette thèse est basée sur l'hypothèse que le projet de EJA et économie solidaire serait une puissante action de la politique culturelle de produire, à partir de l'extérieur, une communauté dans le quartier entre les sujets sur lesquels il effectue le processus d'alphabétisation, et que ce serait une voix de plus agissant dans la constitution du lieu et de la négociation de leurs significations. Ainsi, la thèse vise à comprendre la place qui couvre le lisière nord de ce quartier de la ville de Presidente Prudente, à la fois dans sa trajectoire historique, et comme un contexte / condition de l'existence (ou non) de la vie communautaire, et le rôle du projet l'alphabétisation, de la méthodologie Paulo Freire dans la élaboration de la communauté et dans la complexification des sujets qui interagissent dans la constitution du lieu.

Mots-clés: Lieu . Communauté . Jardim Morada do Sol. L'Éducation des Jeunes et des Adultes .

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	29
MAPA 2 – DELIMITAÇÃO ENTRE O JARDIM MORADA DO SOL E O PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO	30
MAPA 3 - LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, ENTIDADES E ÁREA DE LAZER NO JARDIM MORADA DO SOL E NO PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO.	108
MAPA 4 – LOCALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COM PELO MENOS 1 MEMBRO ANALFABETO.....	187
MAPA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COM MEMBROS COM ESCOLARIDADE ATÉ A 4ª SÉRIE.....	188
MAPA 6 – MAPA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE 2010.....	189
MAPA 7 – PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE CHEFES DE FAMÍLIA SEM RENDIMENTOS NA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE 2010	190
MAPA 8 – PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE ANALFABETOS DE 10 A 14 ANOS DA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE 2010.....	191
MAPA 9 – PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE CHEFES DE FAMÍLIA ANALFABETOS DA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE 2010.....	192

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CASA DA SOPA	100
QUADRO 2 – O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL DO SENAC	103
QUADRO 3 – HOMENS E ANIMAIS EM PAULO FREIRE.....	173
QUADRO 4 – EDUCAÇÃO QUE PROMOVE.....	174
QUADRO 5 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	175
QUADRO 6 – PRÉ – ROTEIRO	355
QUADRO 7 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	358

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: BRASIL – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE ANALFABETISMO NAS CINCO GRANDES REGIÕES BRASILEIRAS, ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2010.....	165
--	-----

ÍNDICE

RESUMO	09
SIGLAS DOS LIVROS DE PAULO FREIRE CITADOS	14
APRESENTAÇÃO.	15
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. O JARDIM MORADA DO SOL E O PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO	27
1.1. O “PROGRAMA DE DESFAVELAMENTO E LOTEAMENTOS URBANIZADOS” E O SURGIMENTO DO BAIRRO NO ÂMBITO DESTA POLÍTICA MUNICIPAL	31
1.2. APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS EM SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA ATÉ O BAIRRO.	34
1.3. DIFERENCIAÇÃO, DESIGUALDADE E SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL	70
1.4. O JARDIM MORADA DO SOL E O PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: UM LUGAR COMPLEXO	85
CAPÍTULO 2. EM DIREÇÃO À ANÁLISE DO LUGAR COMPLEXO	111
2.1. PROBLEMATIZANDO O LUGAR	112
2.2 PROBLEMATIZANDO COMUNIDADE	136
2.3 O LUGAR DA DIFERENÇA	151
2.4 UMA IDENTIDADE LOCAL	157
CAPÍTULO 3. O ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA.	162
3.1 O ANALFABETISMO NO BRASIL	163
3.2 EDUCAÇÃO MODERNA, FUNÇÃO ANTIGA: A EXCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO.p-	167
3.3 A PROPOSTA FREIREANA DE EDUCAÇÃO.	170
3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO	178
	12

ANALFABETISMO	
3.4.1 CONFIGURAÇÃO DO PÚBLICO DE EJA	180
3.4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE SILÊNCIOS E AUSÊNCIAS: HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.	182
3.4.3 A EJA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	186
3.4.4 O PROJETO DE EJA E ECONOMIA SOLIDÁRIA EM PRESIDENTE PRUDENTE.	195
3.5 ESPAÇO E LUGAR EM PAULO FREIRE.....	216
 CAPÍTULO 4. OS SUJEITOS ANALFABETOS E O SEU LUGAR	233
4.1 PREPARAÇÃO PARA O GRUPO FOCAL.....	234
4.2 ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL.....	241
4.3 NOÇÕES DE COMUNIDADE E LUGAR: AS IDEIAS DOS EDUCANDOS.	256
4.4 O DIREITO À PALAVRA: OS ALUNOS DA EJA.	262
4.5 COMUNIDADE E LUGAR NO JARDIM MORADA DO SOL E NO FRANCISCO BELO GALINDO.	284
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	304
APÊNDICES	315
ANEXOS	382

SIGLAS DOS LIVROS DE PAULO FREIRE CITADOS

ACL - AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE - 2007

AIL - A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER - 1989

AH - APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA - 1987

ASdM – À SOMBRA DESTA MANGUEIRA - 1995

CGB - CARTAS À GUINÉ-BISSAU -1980

EAB – EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA - 2001

EECV - ESSA ESCOLA CHAMADA VIDA - 1994

EM - EDUCAÇÃO E MUDANÇA - 2001

EPL - EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE - 1989

PA – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - 1996

PE - PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO - 1992

PO – PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – 2005

PSP – PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS – 2001

PT – PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA - 2004

SEP – SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR - 2002

APRESENTAÇÃO

Ao abordarmos as temáticas relativas à educação e à superação do analfabetismo, não podemos deixar de considerar o contexto da realidade concreta atual, onde estas duas dimensões ligadas ao desenvolvimento social e humano ocorrem. A sociedade brasileira atual apresenta alto grau de desigualdade social, fazendo com que as condições de vida de importante parcela da população mantenham o ciclo de reprodução da pobreza. Assim, o empobrecimento de vastos contingentes populacionais nos países periféricos repercute diretamente no setor da educação.

A reversão dessa realidade marcada pela desigualdade social tornou-se objetivo de várias iniciativas governamentais e não-governamentais, através de instituições e entidades, cujas estratégias oscilam entre um enfrentamento e um pseudoenfrentamento da questão. Compreender os diversos limites existentes quanto à eficiência ou eficácia destas iniciativas e desmascarar os processos excludentes que eles encerram torna-se um desafio no período atual, pressupondo abordagem multidisciplinar e multimetodológica.

Nesta tese sobre a comunidade/lugar, buscando compreendê-los tanto na sua trajetória histórica, quanto como um contexto/condição para a existência da vida comunitária do bairro tal qual ela se configura hoje, procurar-se-á, também, entender a comunidade/lugar e os analfabetos na sua historicidade e geograficidade próprias, o que faz com que (co)existam de uma determinada forma. E, enfim, entender de que forma o espaço geográfico, na sua dimensão de lugar, influencia na vida comunitária, nas redes formadas e o papel de estratégias educacionais na inserção social e espacial do analfabeto.

O estudo tem como foco de análise o lugar Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo, além do processo educativo relativo à superação do analfabetismo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, em parceria com o GEPEP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular vinculado ao Departamento de Educação da FCT/UNESP)¹, considerados no contexto da historicidade do espaço. As redes formadas também deverão ser analisadas no estudo e

¹ O Projeto de EJA e Economia Solidária, intitulado “**Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP**”.

constituirão elementos importantes de análise, uma vez que configuram categorias sociais intrínsecas ao espaço geográfico, e constituintes da formação do lugar.

Na pesquisa de mestrado, tivemos a oportunidade de realizar uma reflexão acerca da ação educativa em saúde nos bairros Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo (bairro contíguo ao Morada do Sol), problematizando as condições de saúde em áreas urbanas periféricas pobres. O ponto de partida para isto foi o acompanhamento do trabalho realizado a partir do ano de 2007 pelo Laboratório de Geografia da Saúde² da FCT/UNESP de Presidente Prudente, sobre o monitoramento das principais espécies de moscas domésticas. A partir do diálogo e das discussões sobre as moscas domésticas, procurou-se analisar a experiência de articulação de atores sociais na resolução dos problemas de saúde da sua própria comunidade. O trabalho nos bairros possuiu como eixo primordial o diálogo entre saberes e sujeitos; partindo da realidade concreta vivenciada por eles.

Através desta postura investigativa é que surgiu a oportunidade de diálogo, de conversar, de conviver e de reunir-se, a fim de criar meios para o desenvolvimento das ações educativas em saúde, pensando as possíveis soluções junto com a comunidade. E as relações de afetividade não ficaram de fora: a amizade das pesquisadoras com pessoas dos bairros, e outras que trabalham nos bairros e se consideram parte deles, ampliaram os ganhos registrados com esta parceria. Esta experiência ampliou o nosso interesse em estudar de forma mais profunda, no doutorado, as questões voltadas aos processos educativos desenvolvidos em comunidades, bem como a sua contribuição à conformação do lugar.

Para isto, o recorte teórico-metodológico da tese possibilitou o estabelecimento da relação existente entre estes dois conceitos: comunidade e lugar.

Espera-se que o estudo realizado nesta tese, acerca dos processos educativos presentes nas relações que se estabelecem entre “comunidades” e as instituições e entidades, sirva para ampliar o arcabouço teórico relativo às intersecções entre educação popular e “comunidades”, bem como uma melhor compreensão dos processos educativos

² Este laboratório visa reunir os estudos do CEMESPP (Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas – grupo interdepartamental da FCT/UNESP), que correlacionam padrões espaciais das condições de vida de pessoas expostas a processos excludentes, assim como correlacionar estes padrões com as formas de organização dos serviços de saúde.

envolvidos em trabalhos de superação do analfabetismo. Espera-se que contribua também com as instituições e entidades pesquisadas que constituem as redes de educação popular, propiciando novas leituras e novos pontos de vista, proporcionando outras possibilidades de compreensão sobre como se dá a educação no contexto da garantia aos direitos humanos e à educação em processos dialógicos de construção de sujeitos no âmbito de bairros carentes.

Pretendemos que este estudo proporcione, ainda, o ensejo para reflexões, pronúncias do mundo e sua potencial transformação.

Sendo assim, o objetivo desta tese é o de investigar como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo, definindo, de acordo com Massey (2008), o lugar como lugar de encontro de múltiplas trajetórias em processo que se conectam, mas continuam em processo.

A tese objetiva, ainda, discutir as relações teóricas entre os conceitos de comunidade e lugar, através da compreensão de processos educativos em EJA desenvolvidos no bairro Jardim Morada do Sol, especificamente o Projeto de EJA e Economia Solidária, buscando analisar de que maneira pode favorecer a integração social dos educandos, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento local - aqui considerados, de acordo com Massey (2008), não relacionados a um conceito imutável e já constituído de identidade e pertencimento, mas a um entendimento relacional do mundo, enfatizando a construtividade dessas próprias identidades, uma vez que estas são construídas relacionalmente, constantemente.

As questões norteadoras deste estudo são as seguintes:

- Como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o mundo/lugar (comunidade?) no Jardim Morada do Sol?
- Como os processos educativos (presentes em bairros que têm processos históricos diferentes de construção de saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida e transformação social) em EJA possuem capacidade de fortalecer estes saberes e práticas?
- Quais as concepções espaciais presentes no Projeto de EJA e Economia Solidária?

- Em que medida as concepções espaciais presentes no referido Projeto são relevantes para o fortalecimento dos saberes e ações das pessoas que vivem no Jardim Morada do Sol?
- Existe uma comunidade no Jardim Morada do Sol e no bairro contíguo, o Parque Residencial Francisco Belo Galindo? Existe uma comunidade única pertencente a estes dois bairros, ou cada um deles forma uma comunidade própria?
- Haveria, no Jardim Morada do Sol, uma comunidade já formada? Se não, estaria ela em formação; e quais agentes estariam atuando nesse processo?
- Quais os caminhos trilhados pelas comunidades de bairro atualmente?

A hipótese da tese é a de que o “Projeto de EJA e Economia Solidária” apresenta proposta de trabalho em EJA diferenciado, fundamentada na metodologia de Paulo Freire, de forma a contribuir com a integração social, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento sem, contudo, concordando com Massey (2008), deixar de considerar a multiplicidade das relações internas e externas intrínsecas ao lugar. Sendo assim, a EJA oferece importante oportunidade de estabelecimento de relações e reflexões acerca do “estar-sendo” no mundo (FREIRE, PO, 2005), exercendo expressão geográfica ao produzir transformações territoriais e influenciando no processo de constituição do lugar.

INTRODUÇÃO

Esta tese procura compreender o lugar tanto na sua trajetória histórica, quanto como um contexto/condição para a existência da vida comunitária do bairro, tal qual ele se configura hoje. E, também, entender os sujeitos analfabetos na sua historicidade e geograficidade próprias, o que faz com que (co)existam de uma determinada forma. Enfim, entender como o espaço geográfico, na sua dimensão de lugar, influencia na conformação de “comunidades” diversas, nas redes formadas e o papel de estratégias educacionais na inserção social e espacial do analfabeto.

Para tanto, a escolha recaiu sobre a opção de trabalharmos a partir de diferentes olhares, a fim de “subtrair” referências temporais, espaciais, de classe social e funções diversas exercidas no âmbito do bairro estudado, procurando compreender as nuances constitutivas das inter-relações que produzem tempo e espaço, considerados mutuamente imbricados (MASSEY, 2008). Estes olhares se constituíram a partir dos educandos do curso de EJA, das pessoas que chegaram ao bairro nos primeiros tempos de sua implantação, e de pessoas que exercem atividades assistenciais.

A forma como estas pessoas interpretam o lugar de vivência auxilia no seu desvendamento. Relações estabelecidas nestes locais (e as relações destes locais com o seu exterior) traduzem modos particulares de habitar a cidade e até mesmo as declarações dissociadas da natureza das ações cotidianas revelam formas de socialização que incidem sobre a conformação espacial, bem como são influenciadas por ela. “Comunidades” surgem de relações bastante particulares e, embora não devam ser confundidas com os lugares, é neles que se pode observar novas conformações comunitárias relacionais e solidárias, que permitem uma nova forma de enfrentamento da precariedade das condições de existência e da perversidade que marca a atual globalização hegemônica.

Adiantando já algumas de nossas conclusões, entendemos que não há uma “comunidade” no Jardim Morada do Sol, mas uma pluralidade delas. Ao considerarmos a influência da religiosidade, teremos diversos grupos religiosos, “comunidades” religiosas que nem sempre trabalham em articulação e nem sempre trabalham em redes de solidariedade. Ao considerarmos os antigos moradores e os novos (a maioria destes últimos pertencentes ao Belo Galindo), perceberemos novas clivagens entre distintos grupos. Se

levarmos em conta ainda aqueles que ascenderam socialmente, com melhoras visíveis nas suas condições materiais de vida, e os que estão envolvidos em atividades ilícitas, aumentam as clivagens internas do lugar.

O ponto de partida da pesquisa foi o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido no bairro, em parceria entre o GEPEP (Grupo de Estudos em Educação Popular do Departamento de Educação da FCT/UNESP) e a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, denominado **“Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”**. Este projeto baseia-se na concepção de Educação Popular de Paulo Freire, e pretende desenvolver um programa de EJA e Economia Solidária no município de Presidente Prudente.

O envolvimento no GEPEP e na implementação do Projeto de EJA no Jardim Morada do Sol ampliou nosso interesse em estudar o bairro. Em vista disso, a construção do objeto de estudo deu-se ligando a ideia de comunidade, muito presente na Educação Popular, ao que associamos ao conceito geográfico de lugar, acreditando inicialmente haver uma correspondência entre um bairro, como um lugar delimitável, e uma comunidade que ali se constituiu ao longo do tempo, tendo como elo de unidade uma experiência comum de pobreza.

No processo de construção do objeto de estudo, no entanto, estas relações foram se tornando mais complexas e mesmo as informações produzidas na pesquisa empírica foram tensionando esta ideia inicial, o que nos levou a problematizar a ideia implícita de espaço, comunidade e lugar no projeto de EJA.

De forma sintética, estruturamos esta proposta de tese em pelo menos dois grandes eixos:

1 - Entender a conformação do bairro Jardim Morada do Sol ao longo do tempo, a partir da maneira como se configurou o processo de territorialização de grupos sociais desterritorializados pelas contingências de sua situação socioeconômica e pelas ações do poder público municipal. Realizamos este intento através do método da História Oral. Neste eixo, não perdemos de vista que é das relações entre o bairro e a cidade mais ampla que surgem as condições para a composição do bairro atual. Portanto, é necessário também considerar o jogo de escalas;

2 – Presenciar o lugar com a finalidade de compreendê-lo em sua pluralidade e complexidade hodiernas, [distinguida pela coexistência de trajetórias diversas, num feixe de articulações (MASSEY, 2008)], a partir da posição (socioespacial) das pessoas destituídas da possibilidade de voz, por não saberem ler nem escrever, e das mudanças inseridas no lugar por um projeto de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como estudo de caso, portanto, foi selecionado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, baseado na metodologia da Educação Popular de Paulo Freire e os sujeitos analfabetos por ele envolvidos. Neste ponto, interessou-nos reconhecer o papel político e cultural desse Projeto, na constituição tanto da comunidade (estimulando laços sociais e de pertencimento), quanto do lugar (ampliando a pluralidade de vozes ali presentes e, portanto, complexificando-o).

Para tanto, foram definidos três grupos como foco da pesquisa, com o objetivo de investigar empiricamente como se manifestam/materializam comunidade e lugar no Jardim Morada do Sol.

- a) Os primeiros moradores a chegarem ao bairro (ou transferidos para lá) que, pela narrativa da memória, permitiram-nos reconstruir sua história. A opção pela História Oral Temática e de Vida se justifica, pois, a análise documental do que já foi escrito sobre a história do bairro revelou alguns pontos obscuros³.
- b) Os analfabetos do Projeto de EJA e Economia Solidária, desenvolvido através da parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação Popular (GEPEP – FCT/UNESP) e a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PP). Pessoas cujas trajetórias históricas em interação com as diversas ações do poder público, com ações de algumas instituições sobre o bairro e com outras trajetórias produzem o lugar que constitui o bairro estudado. Esses sujeitos foram acessados a partir de diferentes metodologias de pesquisa qualitativa, que enfatizam o diálogo, a troca de ideias e a reflexividade sobre sua própria condição. Trabalhamos basicamente a partir da observação participante, grupo focal e pesquisa-ação.

³ Um deles foi o de que os lotes teriam sido entregues como sendo urbanizados, o que difere completamente dos relatos dos primeiros moradores.

- c) E, ainda, considerando as redes formadas ao longo deste processo, as pessoas que exercem funções consideradas ~~“have”~~ nos bairros: sujeitos que exercem (ou exerceram) atividades de auxílio, representantes de entidades assistenciais, assistentes sociais que atuam no bairro, com as quais realizamos entrevistas individuais. A forma de ~~“ver”~~ o bairro destas pessoas permite uma aproximação da ideia que se tem do lugar a partir de quem nele trabalha, vivenciando o seu cotidiano (diferentemente daqueles que passam doze horas ou mais fora dos bairros, a trabalho, e a ele retornam praticamente para dormir).

Acessar estes grupos foi possível a partir de experiências anteriores: iniciamos as idas aos bairros Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo em 2007, quando foram principiadas as pesquisas que originaram a dissertação de mestrado, ainda no âmbito do Laboratório de Geografia da Saúde, vinculado ao Centro de Mapeamento, Estudos e Pesquisas para Políticas Públicas (CEMESPP – FCT/UNESP), o que permitiu-nos conhecer, dentro das entidades, instituições, associações, grupos e comunidades, a coexistência e a atuação das *pessoas* – que hoje são as protagonistas desta tese. Pessoas de quem, durante os trabalhos de campo da pesquisa-ação realizada, recebemos lições de vida, de trabalho e de humildade. Pessoas cujos *quefazer*es, em sua cotidianidade, constroem o lugar, e elaboram as negociações de sentido que se tem dele.

O acesso ao grupo dos analfabetos, contudo, foi facilitado pela atuação no GEPEP, com o projeto de EJA no bairro. ~~“Escondidos”~~, ~~“amuflados”~~, os analfabetos permanecem ~~“seguros”~~ contra a ~~“ameaça”~~ de uma sociedade em que o domínio do código escrito desenvolveu-se a níveis altamente especializados, o que os faz praticamente ~~“invisíveis”~~ a ela. Muitas vezes, também, envergonhados pela discriminação de que são alvo, preferem o silêncio. Chegar a eles não é fácil – e o acesso foi, então, possibilitado pela estratégia educativa de EJA e Economia Solidária do GEPEP e da SEDUC - PP.

A fim de compreender as suas formas específicas de territorialização, as redes de sociabilidade e de participação comunitária formadas, bem como entender qual o papel da metodologia educacional freireana nesse processo, foi necessário um ~~“mergulho”~~ nos pressupostos conceituais do Projeto de Educação Popular e no método educacional de

Paulo Freire, especificamente no que se refere à sua “leitura”, mais ou menos implícita, sobre espaço e lugar presente.

O primeiro capítulo inicia-se com a descrição da implantação do bairro Jardim Morada do Sol, e também do Francisco Belo Galindo, reconstruindo sua história através dos depoimentos dos primeiros moradores. Inserem-se Caixas explicativas a respeito do Programa de Desfavelamento, do Programa de Desenvolvimento Local do Senac e da Casa da Sopa. Tudo isto sendo compreendido através de uma análise documental do que já foi escrito sobre o bairro.

No segundo capítulo estabelecem-se os marcos teóricos da tese, embasados nos conceitos de comunidade e lugar de Doreen Massey (2000, 2008), confrontando-as com as concepções de Tuan (1983) e Santos (2006).

Embora seja possível efetuar contraposições, cremos que em muitos casos as ideias destes autores se complementam, permitindo elucidações a respeito de problemáticas específicas. Quanto ao conceito de comunidade, buscamos em Assogba (2007), Spinelli Jr. (2006) e Bauman (2001) o entendimento necessário à compreensão das questões levantadas pela pesquisa: haveria, no Jardim Morada do Sol, uma comunidade já formada? Se não, estaria ela em formação; e quais agentes estariam atuando nesse processo? Quais os caminhos trilhados pelas comunidades atualmente?

À primeira vista, o Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo pareciam formar um único bairro, e constituir uma única “comunidade”, e um único lugar, marcado pela homogeneidade, já que são bairros contíguos, com histórias semelhantes e compartilham os mesmos serviços de educação, saúde e assistência social oferecidos pelo poder público municipal e entidades. A pesquisa revelou, no entanto, que moradores dos dois bairros possuem sentimentos e relações diferentes no que concerne ao pertencimento ao lugar, e à “comunidade”. Procuraremos, ao longo do primeiro capítulo, tentar compreender estas diferenças, apontando possibilidades de elucidar o que, apesar de não previsto como um problema de pesquisa, acabou por revelar-se um, pela contundente diferença na forma de vivenciar os dois bairros que, aparentemente, configuram-se semelhantes. Daí a necessidade de entendimento e compreensão a respeito do conceito de comunidade e lugar na geografia, a ser discutido nesse capítulo.

O terceiro capítulo introduz uma caracterização do analfabetismo no Brasil. A intenção é proceder a uma análise da história do analfabetismo e da educação brasileira, com o intuito de refletir a respeito da trajetória histórica que engendrou a negação de direitos tão básicos quanto o direito à própria palavra. Abordamos ainda neste capítulo o tema da educação popular e do método Paulo Freire, pois se trata da trajetória histórica que engendra a formação dos educadores do GEPEP, que se encontram com a trajetória dos analfabetos do Jardim Morada do Sol, e constituem este lugar na sua complexidade, encontro que constitui o foco desta pesquisa. Procedemos a uma distinção da Educação de Jovens e Adultos como estratégia de superação do analfabetismo no Brasil, e em seguida a uma caracterização do público da EJA, cujas especificidades interessam, na medida em que o seu conhecimento influi na escolha das estratégias de pesquisa. Realiza-se ainda uma apreciação crítica do Projeto de EJA e Economia Solidária, empreendido pelo GEPEP, nos dois bairros supracitados, à luz das concepções freireanas de espaço, comunidade e lugar, estabelecendo uma comparação com as proposições de Massey sobre estes conceitos.

O quarto capítulo constitui-se da descrição das entrevistas com os sujeitos analfabetos, e sua categorização. Inicia-se com o grupo focal, através da narrativa das atividades preparatórias para a sua efetivação. A ideia inicial era de que estas atividades fossem somente uma preparação prévia para que, durante a entrevista com o grupo focal, os educandos se sentissem mais estimulados a discutir em grupo. Nestas atividades de preparação, no entanto, muito nos foi revelado, o que acabou constituindo um conjunto de elementos importantes de análise.

Elaborados em fases anteriores ao trabalho de campo, os objetivos da entrevista em grupo enfocavam o conceito de comunidade, numa perspectiva de existência de uma comunidade única e homogênea, já formada ou ainda em formação. A pesquisa, entretanto, revelou-nos outra coisa, e as leituras realizadas ao longo da pesquisa auxiliaram na mudança de perspectiva. Contudo, a entrevista já havia sido realizada, e sua análise revela informações interessantes sobre o bairro e os educandos entrevistados, a respeito de suas concepções sobre comunidade e lugar.

O quarto capítulo se encerra com a descrição e a análise das entrevistas com os educandos de EJA. Buscamos, nestas entrevistas, os relatos de histórias de vida, para revelar as trajetórias individuais até o momento da chegada ao bairro, e depois sua vivência

nele. Procuramos explorar ainda os lugares que frequentam, no bairro e na cidade, e quais os meios de comunicação mais utilizados, para ter uma ideia das conexões realizadas. E, finalmente, buscamos compreender qual o impacto do curso de EJA em suas vidas.

É oportuno esclarecer que optamos por não revelar os nomes das pessoas entrevistadas, apresentando nomes fictícios, uma vez que revelar suas identidades em nada alteraria os propósitos da tese. A única exceção é quanto à assistente social do Jardim Morada do Sol, à qual mantivemos o nome por ter sido amplamente citada durante as entrevistas.

Procuramos manter, neste quarto e último capítulo, uma riqueza de detalhes sobre as trajetórias biográficas, salientando as conexões em redes comunitárias (efêmeras ou mais duradouras) e destacando as conexões com as instituições, as entidades religiosas, a cidade e o mundo. No final do capítulo, indicamos um processo de síntese e de construção teórica, destinada à interpretação do que foi descrito.

O APÊNDICE 1 constitui-se da descrição da metodologia utilizada, ou dos pressupostos teórico-metodológicos básicos, articulados às experiências concretas de pesquisa, explicitando a forma de sua aplicação. Trata-se de uma pesquisa marcadamente qualitativa⁴, que empregou entrevistas em profundidade, com roteiro semiestruturado. As entrevistas estavam orientadas, sobretudo, pela perspectiva da História Oral (de vida e temática) e foram empregadas tanto com moradores antigos e pessoas ligadas a instituições e à Prefeitura, que trabalham no bairro há anos, quanto com os sujeitos analfabetos. Por conta da forte influência da Educação Popular, nosso acompanhamento do projeto de EJA no bairro articulou tanto a observação participante quanto a pesquisa-ação, pelas quais pudemos intervir nas aulas e dialogar com os educandos, um diálogo orientado pelas técnicas do grupo focal, dos croquis e dos “círculos de cultura”⁵.

Assim, ao longo da tese, considerações parciais são realizadas sobre os primórdios da ocupação dos bairros (Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo), o projeto de EJA e Economia Solidária, a constituição do lugar e as

⁴ Por pesquisa qualitativa entendemos aqueles procedimentos que produzem informação de natureza discursiva, sem considerar com o termo que se trata de uma pesquisa que tenha mais qualidade que outras.

⁵ A proposta freireana do círculo de cultura é uma forma de construção coletiva do conhecimento, efetivada através da constituição de um grupo pesquisador formado por especialistas e pessoas comuns que, juntos, investigam, discutem e refletem sobre a realidade, com o objetivo de elaborar o conteúdo programático da ação educativa.

–comunidades” identificadas nos bairros. Estas considerações são retomadas nas Considerações Finais, onde realizamos um esforço de síntese e reconstrução das realidades descritas, procurando interpretá-las a partir dos conceitos geográficos de comunidade e lugar. Procuramos dar ainda uma nova dimensão à estes conceitos, à luz dos estudos empíricos e teóricos realizados.

A contribuição da tese está em demonstrar como os estudos geográficos podem contribuir para o campo da educação, e o quanto a análise geográfica dos lugares, comunidades, sujeitos e do espaço pode colaborar com a Educação Popular e, a partir disto, provocar a necessária reflexão e a busca de uma maior precisão conceitual acerca do processo de constituição do lugar e de comunidades modernas.



CAPÍTULO 1.

O JARDIM MORADA DO SOL E O PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO

Casas. Casinhas. Muitas delas inacabadas, num processo de permanente construção. Terrenos baldios, muitos com arremedos de construções, onde o lixo é acumulado em meio ao capim alto, clamam por limpeza. O sol já se pôs, e no Jardim Morada do Sol, pessoas vão e vêm, crianças brincam nas calçadas, e assam batata doce em pequenas fogueiras no meio-fio. O bar já está cheio. Moradores organizam em frente às casas o seu “comércio”: churrasqueiras e isopores com espetinhos e refrigerantes à venda. A feira possui pessoas circulando, mais do que comprando. No Belo Galindo, em contrapartida, ruas desertas: apenas a recém-implantada área de lazer conta com a presença de crianças e casais de namorados. O Jardim Morada do Sol, lugar do movimento e do burburinho; o Belo Galindo, lugar da quietude e do silêncio no início da noite.

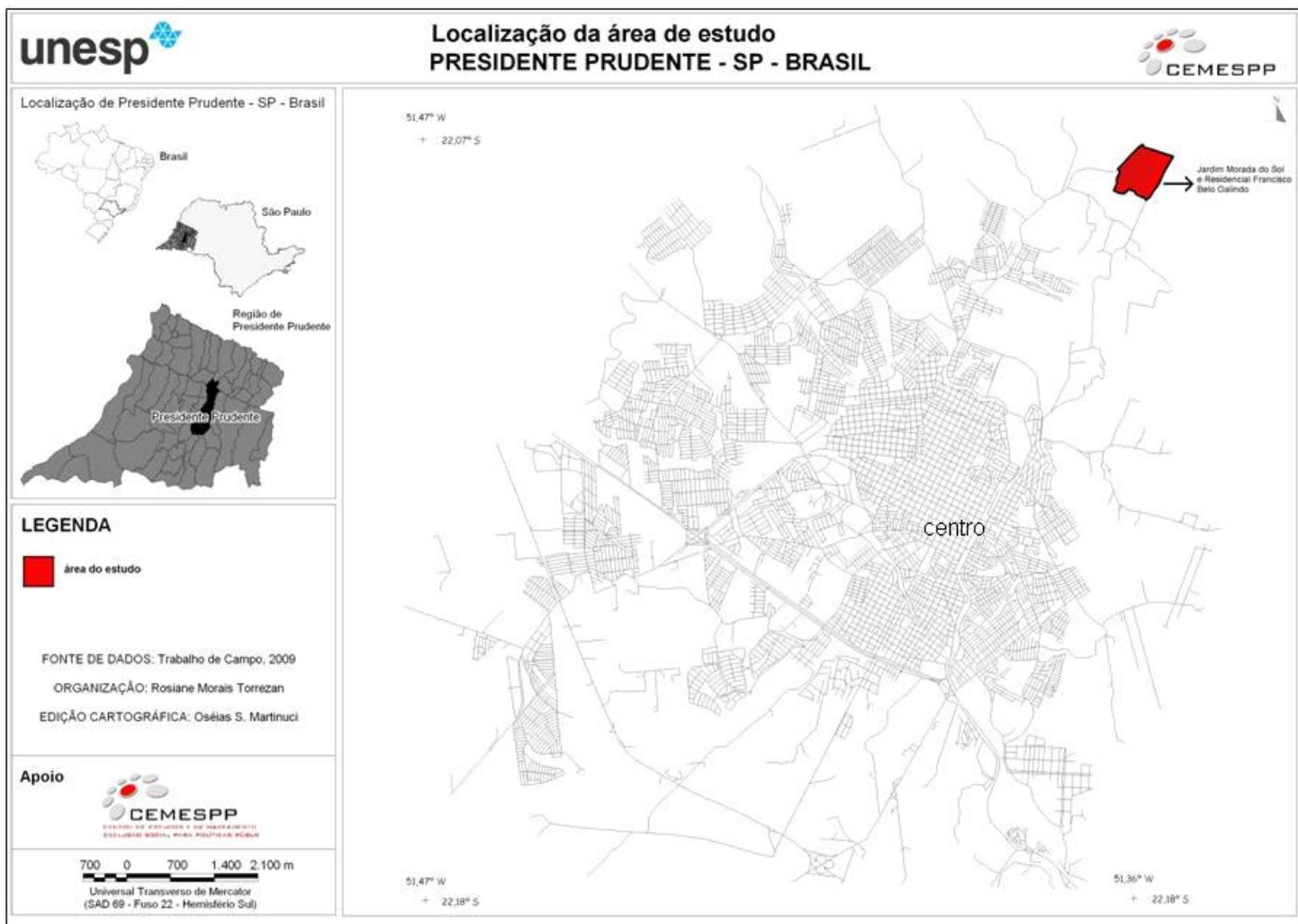
Neste capítulo, procuraremos refletir teórica e empiricamente sobre o lugar e seu processo de constituição.

O foco recai sobre o loteamento popular Jardim Morada do Sol, em Presidente Prudente, com objetivo de entender o lugar, que compreende esse bairro do extremo norte da cidade de Presidente Prudente, na sua trajetória histórica. As fontes de informação para promover esta leitura dos bairros serão a memória dos moradores mais antigos, o discurso que elaboram sobre seu cotidiano e práticas socioespaciais que realizavam e realizam hoje.

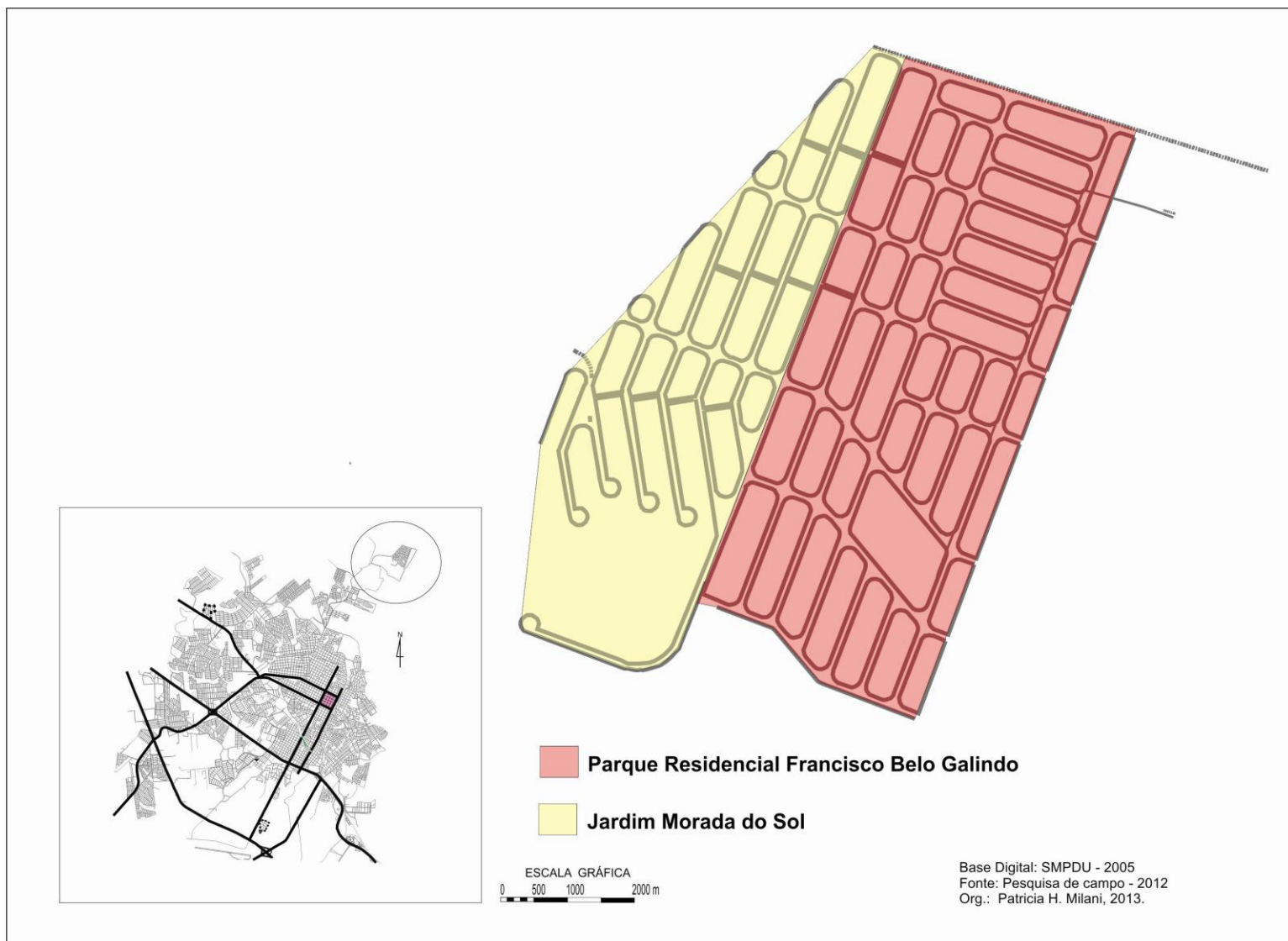
O Jardim Morada do Sol localiza-se no km 07 da Rodovia Raimundo Maiolini, que liga Presidente Prudente ao distrito de Montalvão. Contíguo a ele, e implantado cerca de cinco anos depois, em 1996, encontra-se o Parque Residencial Francisco Belo Galindo.

O Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo contavam, em 2009, com 780 casas e encontram-se distantes sete quilômetros da área central, motivo pelo qual os moradores sentem um isolamento com relação ao centro da cidade. A localização da área de estudo pode ser visualizada no mapa 1, no qual se pode perceber o isolamento dos bairros, não somente em relação ao centro, mas em relação a cidade como um todo, visto que representa um fragmento de cidade implantado pelo poder público municipal em descontínuo à malha urbana anterior.

Conforme os relatos correntes, as famílias foram colocadas no bairro Jardim Morada do Sol de forma precária, por um programa municipal de desfavelamento. Hoje, os bairros vêm passando por transformações significativas, possuindo asfalto, rede elétrica, água tratada, escola, programa saúde da família e centro de referência da assistência social, mas estas mudanças levaram anos e para que se efetivassem a pressão popular dos moradores do bairro jogou um papel importante.



Mapa 1 – Localização do Jardim Morada do Sol e do Residencial Francisco Belo Galindo, na malha urbana de Presidente Prudente.
Fonte: CEMESPP.



Mapa 2 – Delimitação entre o Jardim Morada do Sol e o Residencial Francisco Belo Galindo.

1.1 O “PROGRAMA DE DESFAVELAMENTO E LOTEAMENTOS URBANIZADOS” E O SURGIMENTO DO BAIRRO NO ÂMBITO DESTA POLÍTICA MUNICIPAL.

O primeiro registro de favela em Prudente foi feito em 1959, no Parque Furquim (zona leste da cidade). Em 1964, outro núcleo de favela foi registrado no mesmo bairro.

A década de 1970 marca o crescimento das favelas em Presidente Prudente. Na década seguinte o crescimento se manteve, e em 1989 o Cadastro Técnico Municipal registrou 3000 residências juridicamente irregulares, distribuídas em 42 loteamentos. Isto deu origem a uma política habitacional voltada para essa população, desenvolvida pelo Setor de Habitação da Prefeitura.

Havia 3.353 pessoas em 66 áreas públicas municipais com construções habitacionais juridicamente irregulares, totalizando 736 unidades habitacionais (MARACCI, 1999).

A maioria das residências das áreas públicas ocupadas por favelas era sub-habitação, com famílias de baixa renda. As favelas não dispunham de infraestrutura básica, mas localizavam-se próximas a bairros que as possuíam. As favelas, até então, não configuravam exatamente um problema, já que eram utilizadas para o clientelismo político, prática através da qual os governantes locais garantiram a permanência da ocupação por anos, tendo em vista a obtenção de vantagens eleitorais (SILVA, 2005).

Em 1989, havia em Presidente Prudente 42 áreas de ocupação irregular. No primeiro ano da gestão do Prefeito Paulo Constantino (1989), a “Secretaria Municipal de Habitação e do Fundo Municipal de Solidariedade” realizou o cadastramento das pessoas moradoras dos terrenos do patrimônio público municipal. Em agosto do mesmo ano, antes do projeto de desfavelamento constituir-se em forma de lei, a Secretaria da Habitação elaborou o “Projeto Habitacional para população residente em áreas públicas municipais”. Eram os objetivos do projeto:

- Legalização das moradias;
- Melhoria das condições de moradia através da construção de novas habitações e implantação de infraestrutura;
- Participação da população nos encaminhamentos, com amplo

esclarecimento;

- Integração com as secretarias municipais;
- Acompanhamento técnico, social e físico;
- Remanejamento temporário das famílias durante o período de recuperação das áreas e construção das casas; acompanhamento na mudança das famílias para as novas casas;
- Desenvolvimento de programas sociais voltados à saúde, lazer, trabalho e educação.

Como plano de financiamento dos terrenos e embriões, os habitantes teriam o prazo de cinco anos para fazer o pagamento em parcelas mensais (entre 10% a 20% do valor do salário mínimo), com uma entrada de 1 a 2 salários mínimos (SILVA, 2005).

Para os casos dos moradores de áreas de risco, cujos ocupantes devessem ser deslocados, o projeto considerava a proximidade com a área de origem, relação de parentesco e vizinhança, fácil acesso ao local de trabalho e aos equipamentos sociais e urbanos. Em outubro de 1989, deu-se início à execução do Programa de Desfavelamento. O projeto de lei nº 075/89 deu nova redação a dois artigos da lei nº 2883/89, corrigindo uma irregularidade jurídica: o Fundo Social de Solidariedade não tinha personalidade jurídica, então os terrenos habitacionais destinados aos programas habitacionais teriam que ser doados à PRUDENCO – Companhia Prudentina de Desenvolvimento Urbano (empresa de capital misto – estatal e privado), para que esta efetuasse o loteamento e a venda dos lotes (SILVA, 2005).

Em 1990, o prefeito Paulo Constantino encaminhou os projetos de lei nº 2.998/90 e 052/90 para a execução do programa habitacional “Loteamentos Urbanizados”, localizados no Brasil Novo (onde havia sido implantado um conjunto habitacional com o mesmo nome). Este programa foi criado para atender famílias que não foram beneficiadas com a implantação do conjunto habitacional Ana Jacinta. Neste íterim, o Movimento por Moradia exigia a inclusão dos não-cadastrados no Programa de Desfavelamento por meio do assentamento nas áreas de ocupação, mas a Prefeitura utilizou o programa Loteamentos Urbanizados também para o deslocamento dos moradores das favelas, incluindo os não-cadastrados (SILVA, 2005).

Em 1991, parte do Programa de Desfavelamento foi implantado. Cerca de cinquenta famílias do núcleo de ocupação mais antigo do Parque Furquim foram os primeiros a comprarem seus terrenos nos locais de ocupação. Parte dos moradores das favelas foi para os Loteamentos Urbanizados: Jardim Morada do Sol (Km 7), Brasil Novo, Parque Shiraiwa, Vila Aurélio e Jardim Paraíso. O fato dos bairros Jardim Morada do Sol e o Brasil Novo terem sido implantados além do perímetro urbano demonstra uma nítida intenção do poder público em afastar espacialmente os moradores das favelas, o que leva a um contexto de segregação socioespacial (SILVA, 2005).

Outra parte foi para os loteamentos do Programa de Desfavelamento: Chácara Marisa, Jardim Sabará, e Jardim Sumaré, todos em área de exclusão social. Os moradores que permaneceram nos locais de ocupação foram: os de três dos quatro núcleos do Parque Furquim, os do Jardim Cinquentenário, Jardim Cobral, Parque Bandeirantes, Jardim Iguaçu, Montalvão, Parque São Francisco, Vila Mendes, Vila Centenário, Vila Rainho, Parque Alvorada, Vila Líder, Jardim Planaltina, Jardim Nova Planaltina, Jardim Santa Mônica e Jardim São Bento (SILVA, 2005).

Sabe-se que a inexistência oficial de favelas em Presidente Prudente, é resultante de um processo bastante conflitivo entre o poder público municipal e o Movimento de Luta pela Moradia entre os anos de 1989 e 1994. Contudo:

A intervenção pública, com a criação de lotes urbanizados ou com a regularização de áreas faveladas significou, na maioria das vezes, a intensificação das precariedades de condição de existência das famílias. Cabe ressaltar ainda a repercussão ideológica de tais medidas por conta da desfavelização da cidade, uma vez que a favela é a explicitação do problema da moradia (IKUTA, 2003, p.25).

Isso demonstra claramente o fato de que a política pública significou não uma melhoria das condições de vida de uma parcela dos habitantes da cidade mas uma precarização, a retirada delas de áreas onde tinham maior visibilidade.

Em 1991, a área do loteamento Jardim Morada do Sol foi doada à Companhia Prudentina de Desenvolvimento Urbano – PRUDENCO, para que esta, após a urbanização da área, comercializasse os lotes. A donatária cedeu os lotes padrões com água e energia elétrica para que o adquirente construísse, no prazo de 90 dias da data de aquisição, um embrião que oferecesse condições de moradia provisória e após isso, o adquirente teria o

prazo de dois anos para edificar a casa (SILVA, 2005).

Em 1994, o prefeito Agripino Lima revogou a lei de doação dos lotes à PRUDENCO, e a área retornou à posse da Prefeitura Municipal. Em 1997, a Prefeitura liberou do pagamento das prestações faltantes aos adquirentes ou sucessores dos lotes “urbanizados” do Jardim Morada do Sol. Eles somente poderiam transferir seus lotes após cinco anos, antecipando-se a liberação desse encargo à razão de um mês por prestação paga À PRUDENCO. Em 1998, o prefeito Mauro Bragato fez uma doação dos lotes para que, como na lei de 1991, o adquirente construísse em noventa dias o embrião, e edificasse a casa no prazo de dois anos. Após cinco anos, o beneficiário receberia a escritura definitiva. O contrato punia com a perda do lote o não cumprimento destas exigências, mas, devido às mudanças das leis ou desobediência a elas, isso não aconteceu (SILVA, 2005).

Este parece ser o discurso oficial. As informações fornecidas pelos primeiros moradores não coincidem com a afirmação de que os lotes eram urbanizados: na verdade, não tinha água encanada e nem energia elétrica, conforme atestam os relatos a seguir. Também evidenciam que algumas trajetórias de moradores não partiram necessariamente de uma ação de remoção da Prefeitura Municipal, mas tiveram intervenção de outros agentes.

1.2 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS EM SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA ATÉ O BAIRRO.

Marta⁶ é uma ex-moradora do Jardim Morada do Sol – ela vive hoje na Vila Operária. Apesar de também (como os outros entrevistados) ter sido indicada pela assistente social do bairro, eu já a conhecia de longa data, por ser amiga de minha família.

Casada, tem quarenta e três anos e quatro filhos. Sabe ler e escrever. Nascida em Minas Gerais, foi criada em Mandaguari (PR). Mudou-se para Rondônia, e de lá veio para Presidente Prudente aos 24 anos. Trabalhou na roça, em mercado, teve uma quitanda.

Morou no bairro Santa Mônica, na favela. Ganhou o terreno através do Programa de Desfavelamento da Prefeitura. Marta foi para o bairro logo no início, com as primeiras quatro famílias. Não tinha água, não tinha luz.

⁶Entrevista concedida em 18/11/2012, na residência da pesquisadora.

Aí construímos uma casinha lá na Santa Mônica, aí foi na época que o prefeito Constantino pegou a administração e aí que era favela, então (anunciou) que cada um das pessoas que morava na favela ia ter seu pedacinho de terra. Então foi onde surgiu o loteamento que era o antigo Km 7, sabe, Morada Velha, lá era a antiga Morada Velha. Aí a gente pegou o terreno e aí fomos pra lá, começamos a construir, desmanchamos a nossa casa tudo de material, desmanchamos, tiramos tudo os tijolos, colocamos no caminhão - a prefeitura levou tudo o material. Lá a gente fez uma barraca e ficamos lá, construímos a nossa casa de três cômodos sabe, mas nessa época não tinha água, não tinha luz, a gente enfrentava dificuldade porque tudo era no escuro. Água pra beber você tinha que deixar um tambor lá na frente, aí vinha o caminhão pipa, enchia, mas não servia pra você cozinhar, era só pra tomar banho e lavar louça. Que a gente tinha que fazer? Chegava da roça e ia buscar água no sítio sabe.

(Marta, ex-moradora)

O começo no bairro foi marcado por muita terra, poeira, ônibus só na rodovia. Trabalhava na colheita da batata, passou por muitas dificuldades.

E foi indo essa vida, levando essa vida direto assim, um bom tempo, até melhorar. Aí depois a Sabesp furou o poço, aí já começou a soltar água, mas luz que é bom não tinha. Aí o que a gente fazia? A gente dormia mais cedo, que a gente levantava cedo e ia pra roça trabalhar na batata, sempre aquela vida de correr de um dia pro outro. Aí durante o final de semana eu e mais uma colega a gente catava... Trazia as batatas que o patrão dava, a gente lavava, chegava no sábado fazia os pacotinhos e colocava na bolsa e vinha pra cidade revender pra ganhar um troquinho a mais, que servia pra mistura. Que o dinheiro que a gente ganhava na roça, vamos supor, você comprava o arroz, o óleo, o querosene, já acabava. Aí no outro dia você já tinha que pensar “agora

vou trabalhar pra comprar o sabão e a mistura”, controlando. Então você vê que foi uma vida bem complicada, né?

(Marta, ex-moradora)

No início não teve nenhum apoio. Depois veio a Casa da Sopa⁷.

R: E nesse começo quem auxiliou vocês lá? Tinha algum auxílio ou da prefeitura, ou de alguma entidade?

M: Não. Aí depois de uns anos aí veio a Casa da Sopa.

R: Mas a prefeitura não ajudou vocês a construírem?

M: Não. Que prefeitura, hã!

Quando um vendaval derrubou sua casa, Marta contou com a ajuda dos vizinhos, que a abrigaram com sua família. Procurou auxílio da prefeitura, através de um vereador, mas não obteve nenhuma ajuda. Percebe-se que Marta esta se referindo à solidariedade de vizinhança. Não se tinha muita ajuda material, pois todo mundo vivia uma situação difícil, mas a solidariedade de ceder a casa, de abrigar isto esta família experimentou. Ela e seu marido ajudaram a erguer a Casa da Sopa:

Aí nisso veio a Casa da Sopa, que sempre a Casa da Sopa vinha com o pampinha lá de longe já gritando. [...] Eles que vinham com o pampa, aqueles caldeirãozão cheio de sopa buzinando, o pessoal já sabia que eram eles, daí eles traziam. Era sopa, era legumes, roupa, a ajuda que a gente tinha. [...] Aí ajudava eles a fazer... Fizemos a Casa da Sopa. Que a gente era assistido na Casa da Sopa, lá toda semana, final de semana, sexta feira tinha sopa, pão, todo mundo já sabia aquele dia, e tinha verdura, legumes que eles entregavam sabe. Aí depois começou a abrir a escola lá mesmo, na Casa da Sopa, onde que eu tive minhas crianças né, minha menina estudou lá...

(Marta, ex-moradora)

⁷A Casa da Sopa Francisco de Assis é uma entidade assistencial espírita. Falaremos mais detidamente desta entidade mais adiante.

Novamente, temos no relato de Marta as ações do Prefeito Agripino Lima: ele —dou” o asfalto, fez um acordo de compadres com os moradores locais. Ele parece ser venerado nesse contexto:

[...] foi melhor, aí foi melhorando cem por cento. Nessa época veio o Agripino, desde a eleição sabe, aí ele falou: “gente o que vocês preferem? Vocês preferem ter o terreno, vocês pagando, ou eu dou o asfalto?”. O que o pessoal decidiu? Nós continuamos com o terreno, nós pagamos o terreno, e o asfalto ele doou, que daí o pessoal não precisava pagar o asfalto. Foi isso. Aí foi melhorando.

(Marta, ex-moradora)

Neste ínterim, Marta trocou sua casa no Jardim Morada do Sol por outra, na Vila Operária e se mudou com a família. Pode-se notar no relato de Marta, apesar do pouco tempo em que morou no bairro, o papel da Casa da Sopa e da igreja na agregação das pessoas, nas reuniões em que os problemas do bairro eram discutidos. A partir daí se iniciaram as manifestações coletivas por melhorias para o bairro. É possível notar as forças que estão se produzindo os laços entre os vizinhos, formando o sentimento de que eles vivem uma situação comum... Seria uma comunidade se formando?

Aí até que enfim eu troquei minha casa pra cá. Aí inclusive lá na igreja, no salão da igreja o padre vinha, a gente fez a casinha lá pra igreja sabe, lá onde a Maria José ficava, aí ajudava a trabalhar lá, distribuía cesta, fazia a cestejada que via, aí a gente saía distribuindo pro pessoal sabe. Tivemos muita assistência ali também da Maria José. [...] Qualquer dia desse eu vou trazer o jornalzinho que eu tenho lá da Casa da Sopa, vou te mostrar como é que era lá o grupo que agente se reunia, e ali a gente discutia os problemas, isso e aquilo outro, vinha um pessoal da igreja daqui do centro, ia pra lá. (A gente tinha) alguma entidade que ia lá pra oferecer alguma coisa, sabe?

(Marta, ex-moradora)

Perguntamos à Marta com era esta “comunidade” que se reunia, quem participava:

Eram os vizinhos. A gente se reunia entre todos ali e a gente via o que tava precisando pro bairro. [...] Esses negócios quando é dia de santos reis sabe, ela se reunia e saía pedindo nas mesas da festa de santos reis. [...] Reunia todo mundo, fazia a festa na casa dela e ia pro bairro, todos os bairros cantando com a folia de reis⁸. Era divertido, viu?

(Marta, ex-moradora)

As relações de vizinhança eram boas, os vizinhos se auxiliavam no que podiam, pois todos eram pobres. Havia uma camaradagem que, conforme Marta afirma, hoje não existe mais:

Era muito gostosa viu, era um pessoal humilde. O que um tinha repartia pro outro. Vamos supor, tinha um vizinho assim do lado do sítio, lá tinha milho, tinha abóbora, eles matavam o porco, o boi, vinha, trazia um pedacinho. Vamos supor, se um fizesse uma festa na sua casa, todo mundo vinha e se reunia. Minha casa era cheia de gente, o pessoal sempre tava em casa. “Ah vamos almoçar na casa da dona Marta e do seu Simão, vamos pra lá, vamos fazer uma festinha lá”. Então quando não era na minha casa era na casa de outro vizinho. Mas só que era todo mundo unido. E hoje (...) não tem mais essa união né, acabou...

(Marta, ex-moradora)

No domingo, não se tinha aonde ir, não tinha como sair do bairro. Improvisavam a diversão por ali, entre eles. Jogavam bets na rua:

[...] Sabe o que fazia? Brincava de bets, um monte de mulher casada, reunia aquele monte de gente, porque a gente não tinha aonde ir, o que a gente fazia? Domingão a gente se reunia todo mundo na rua e vai brincar de bola, de vôlei, brincar de bets. Ali a gente ficava a tarde inteira, todo mundo se divertia. Era gostoso, nossa!

(Marta, ex-moradora)

⁸Folia de reis é uma manifestação da igreja católica, do catolicismo popular. Prova da influência da fé católica sobre os moradores do bairro.

Marta e seu marido resolveram se mudar porque não aguentavam mais as dificuldades provocadas pela distância. Como um de seus trabalhos era a coleta de material reciclável, estar próximo do centro era bem melhor. Esta atividade ficava inviabilizada no km 7.

[...] “vamos embora daqui, aqui não dá mais”. Por quê? Era muito longe pra gente vim pra cidade, a gente às vezes quando não tinha dinheiro tinha que vim a pé, e você vê a distância que é. E ele falou: “vamos vender aqui, nós vamos embora ou senão a gente tenta achar outro lugar pra gente trocar”.

(Marta, ex-moradora)

R: Quando você mudou pra cá, que diferença você sentiu?

M: Nossa, muito. Melhora cem por cento.

R: Por quê? O que tinha aqui que não tinha lá?

M: Olha, pra começo, até pra eu trabalhar. Que aí eu comecei a trabalhar logo, a gente arrumou um carrinho, uma cadeira de rodas e uma cadeira de andar de pessoas deficientes sabe, que eu fiz um carrinho pra trabalhar com a reciclagem. Não tinha condição de eu comprar um carrinho né, aí o que a gente fez? Arrumamos uma cadeira de pessoa deficiente, aí nós armamos um caixote e colocava em cima. Aí eu comecei a trabalhar fazendo reciclagem e desse jeito fui levando a vida até conseguir comprar um carrinho.

Marta afirma que não tem mais a mesma relação de camaradagem com os vizinhos que marcou sua vida no começo, no Jardim Morada do Sol:

[...] eu só saio da minha casa pro meu serviço, do meu serviço pra casa. Então chega final de semana eu vou cuidar da minha casa, das coisas que fica tudo bagunçada, então eu não vou na casa de nenhum vizinho. Não tem mais aquela coisa, aquele laço assim de você sair, passear com os vizinhos, isso e aquilo outro. Agora não, acabou tudo isso aí...

(Marta, ex-moradora)

Nas entrevistas com antigos moradores, há trajetórias bem diversificadas: pessoas que compraram o lote, pessoas que ganharam casa via intermédio dos vicentinos⁹ (que inclusive construíram a casa); pessoas que tiveram doação do terreno por parte da prefeitura, já durante a administração de Agripino Lima. Os vários relatos apontam para diferentes formas de acesso à moradia no Morada, nem todas resultados da política de desfavelização. Este cotidiano do bairro sendo formado é possível reconstituir pelos depoimentos coletados.

Segundo os documentos oficiais, para ter acesso aos terrenos, o beneficiário deveria ter renda máxima de quatro salários mínimos, família constituída e residir em Presidente Prudente há mais de três anos. Os lotes vendidos pela PRUDENCO teriam o custo de dois salários mínimos, com o pagamento inicial de 10% do salário mínimo e o restante pago em prestações mensais durante cinco anos, corrigidas monetariamente. Após este prazo, caso a edificação fosse construída, a donatária outorgaria a escritura definitiva do lote. (SILVA, 2005).

Mas, como se pode perceber, alguns lotes foram doados, outros vendidos. Alguns lotes eram doados através da intervenção de uma autoridade, política ou religiosa, como no caso do Sr. Júlio.

O Sr. Júlio é casado, tem setenta e dois anos, e é analfabeto. Nascido em Bateguara, Alagoas, com 17 anos veio para Prudente, para a Vila Operária. Trabalhou como pedreiro e como sorveteiro. Tem quatro filhos. Não pôde estudar porque tinha que trabalhar:

No meu tempo era duro escola pra moleque, só ia pra escola os filho dos ricos...

(Sr. Júlio, morador)

Morava de aluguel na Vila Operária, quando veio para o Jardim Morada do Sol por intermédio de um padre:

⁹A Sociedade de São Vicente de Paulo – conhecida pelas iniciais SSVP, é uma organização e um movimento católico internacional de leigos. Organizada sob forma de Federação Internacional, é creditada junto à Santa Sé e à ONU como instituição que se dedica ao serviço voluntário de promoção humana e assistência social através de seus membros colaboradores (vicentinos e vicentinas).

Ow, fia, eu vou falar, quando eu cheguei aqui isso aqui era tudo mato. Quem fez essa casinha aqui pra eu foi o padre Miguel. O padre Miguel foi quem colocou o braço por riba d'eu, que eu tava lá, pagando aluguel,[...]

(Sr. Júlio, morador)

Pagava aluguel, e o proprietário pediu a casa, foi quando bateu o desespero.

[...] aí o povo disse “Vai te valer do Padre Miguel que ele é o pai do povo daqui”. Quando cheguei lá, eu digo “Seu padre Miguel eu vim lhe pedir uma coisa, que diz que o senhor é o pai do povo daqui”. Ele disse “O que é?” Eu digo “Pra ver se o senhor dá um jeito pra arrumar uma moradia pra eu” Ele disse “Mas o senhor não ta morando na casinha?” Eu digo “Eu tava morando na casinha, mas o homem disse que eu não saía nunca e agora pediu a casa”.

(Sr. Júlio, morador)

O padre conseguiu outra casa para o Sr. Júlio e sua família, e pagou seu aluguel durante dois meses. Após esse tempo, o padre arranhou uma casa da madeira prestes a ser desmanchada, e a doou ao Sr. Júlio. O terreno foi conseguido através do prestígio do padre junto à prefeitura:

[...] Que primeiro ele chegou lá, colocou eu no carro e levou pra prefeitura. Quando chegou lá na prefeitura... “olha eu vim lhe pedir uma coisa, não me diga que não dá” Disse “ah seu padre, aqui o senhor manda em tudo” Disse “eu quero um chão de casa pra eu fazer uma casinha pra esse homem, que esse homem tem quatro filho, é um alagoano, veio do norte, não tem nada e ele não pode ficar no meio da rua”. Ela disse “o senhor é quem escolhe o canto” Ele disse “não, eu não escolho não. Eu faço aonde vocês mandar” “Então vai ser no quilômetro sete” “Tá bom”.

(Sr. Júlio, morador)

A vida no início do bairro foi muito difícil, as filhas tinham que subir a rua enlameada para pegar o ônibus e ir para a escola, sofreram muito.

R: E no começo também quando vocês vieram já tinha o ônibus, já entrava no bairro?

(esposa do Sr. Júlio): Era lá em cima, ele pegava lá em cima. Ainda me lembro como hoje. As meninas iam pra escola, quando era tempo de chuva elas faziam os sapatos de sacolinha. A subida era... Como ia chegar na escola com os pés tudo melado de lama? Vixe, nós sofremos muito hein, com essas meninas pequenas, ir pra escola, levar pra creche...

R: E aqui não tinha creche, nada?

J: Não

R: Tinha que pegar o ônibus lá em cima pra levar as crianças?

(esposa do Sr. Júlio): Eu sofri tanto...

Tiveram, no início, portanto, o apoio do Padre Miguel e da assistente social do bairro, Maria José, a qual elogiaram muito.

(esposa do Sr. Júlio): Quem apoiou a gente aqui foi a Maria José.

R: A Maria José já trabalhava aqui?

J: Era na igreja

(esposa do Sr. Júlio): Lá embaixo. Ela que ajudava a gente. Muitas vezes eu fiquei aqui, ia lá, pedia uma cesta e ela me ajudava, me dava a cesta.

J: Ela já ajudou muita gente

(esposa do Sr. Júlio): Aí depois ela colocou minhas menina no projeto, aí que outras coisas foram melhorando mais.

J: Dona Maria José ajudou muita gente fã, dona Maria José. Não tava dizendo que era mesmo ser minha mãe, porque ela ajudou a gente aquela mulher, ajudou tanta gente...

Para a construção de sua casa, o Sr. Júlio teve o apoio do Padre Miguel da Igreja Santa Rita, que conseguiu o terreno na Prefeitura e construiu a casa de madeira. A assistente social conseguiu as telhas.

As relações de vizinhança, segundo o Sr. Júlio, eram boas, mas os vizinhos não podiam se ajudar, pois todos eram muito pobres. Ele acha que tudo no bairro melhorou. Antigamente tinha muito tiro, agora não tem mais.

O Sr. Júlio e a esposa sentem-se satisfeitos por terem conseguido educar os filhos:

Fizeram catecismo, fizeram crisma, terminaram os estudos tudo direitinho. Eu não sei ler né, mas eu caprichei pros meus filhos. Eu não tenho leitura nenhuma, mas eu caprichei, graças a Deus!

(esposa do Sr. Júlio)

D. Ana¹⁰ tem 74 anos e é viúva, nascida em Presidente Prudente, no bairro da Figueira. Quando era ainda bem pequena, sua família adquiriu um sítio em Presidente Bernardes, município próximo a Presidente Prudente, onde estudou até o terceiro ano primário em uma escolinha rural, quando seu pai decidiu vender o sítio e se mudar com a família para ao Paraná. A partir de então, D. Ana nunca mais pode estudar.

A família retornou a Presidente Prudente, sempre trabalhando na área rural, quando D. Ana conheceu seu marido, também lavrador. Viveram 44 anos juntos, tiveram quatro filhos. Moraram no Parque Alvorada, na Vila Brasil, onde pagavam aluguel. Segundo sua memória, ganharam o terreno no Jardim Morada do Sol da Prefeitura, na gestão do então Prefeito Agripino Lima, e construíram a casa com recursos próprios.

Sentiu-se feliz ao sair do aluguel, começou a rezar o terço no bairro, assistia às missas do Padre Lindolfo debaixo das árvores.

Aí o Ivan falou pro Josias que a gente precisava arrumar nessa vila uma pessoa que reza terço... "a minha sogra reza terço". Eu já fazia parte lá na São Pedro com a turma da São Pedro, sabe. Aí ele veio procurar e aí começamos a

¹⁰Entrevista concedida em 25/09/2012, em casa de D. Ana.

rezar o terço lá embaixo nas barraquinhas, em casa. Aí trouxemos o padre Lindolfo, padre Lindolfo veio dar uma força pra nós. Foi até o padre Lindolfo que batizou a vila com o nome de Morada do Sol. Foi celebrada uma missa ali onde tem uma viela que desce ali, ali primeiro naquela viela era uma carreira de árvore de ipê sabe, que era sítio né, então tinha uma carreira de árvore de ipê. E um domingo ele veio mais cedo pra cá e “vamos rezar uma missa lá embaixo daquela árvore”.

(D. Ana, moradora)

Depois, as missas passaram a ser rezadas debaixo de uma lona. As aulas de catecismo eram ministradas nas casas dos moradores, que cediam espaço para as professoras:

(O Padre) rezou muita missa embaixo da árvore e depois falou “vamos fazer uma lona”. Aí o padre emendou e ficou assim uma lona, eles armaram uma barraca lá embaixo e rezou missa, muito tempo rezou missa, fazia casamento, fazia batizado, fazia tudo ali. Teve aula de catecismo, na casa do Batista a Helena deu muito catecismo ali na casa do Batista, porque ele fez uma barraquinha grande, a casa dele ele fez um barraco bem grande e tinha vaga então as crianças iam lá fazer catecismo.

(D. Ana, moradora)

Com o tempo, e a ajuda dos moradores, foi erguida uma capela de madeira para os integrantes da fé católica.

[...] a nossa igreja é uma casinha de tábuas que tem ali [...], lá na frente. [...] Lá é a nossa igreja de tábuas, que foi feita com a ajuda que o padre Lindolfo trouxe de lá do São Judas Tadeu, e ele desmanchou uma capela dele lá que era a São Judas Tadeu e trouxe aqui e armou assim pra nós (a gente ajudando). E ele veio celebrar a missa muito tempo aí.

(D. Ana, moradora)

D. Ana conta que a Casa da Sopa também esteve sempre presente, desde o início do bairro, juntamente com a Igreja Católica.

A Casa da Sopa ajudou muita gente. O seu G., a M., a mãe dela geralmente que é uma pessoa muito legal, ajudou muito pobre aqui. Tanto dava a sopa... Toda sexta feira fazia aquelas panelonas de sopa lá, dava sopa pra turma. A gente levava vasilha (...) trazia sopa, trazia pão, trazia verdura, trazia tudo. Roupas usadas, sapato, nem se fala. Essa semana ainda... Ontem eu vi gente descendo aqui com sacola de roupa que veio lá da Casa da Sopa. “Ah você tá trazendo essas roupas da onde?” “Lá da Casa da Sopa”. E agora ali o benefício que tem ali é bom. Ali tem médico, ali tem dentista, ali tem aula de tudo quanto é coisa.

(D. Ana, moradora)

A vida no bairro, no início, era muito difícil. Não tinha água, não tinha luz, nem asfalto.

R: A senhora veio e então não tinha água nem luz?

A: Não tinha água, a água era o caminhão de pipa, as ruas era um buraco danado, não tinha lixeiro, não tinha esses benefícios, essas coisas tudo de melhoria que tem hoje, não tinha nada.

O ônibus passava na rodovia sem entrar no bairro. E havia a lama:

Aí começou...Tinha muita lama, muita...Chegava um dia desses não tinha que ninguém andava nessas vilas aí.

(D. Ana, moradora)

A data oficial de origem do bairro é 1991. Até 1997, não houve nenhuma intervenção do poder público municipal. As ações eram desenvolvidas pela sociedade civil e por organizações religiosas.

Segundo D. Ana, o apoio à população era dado pela Igreja São Judas Tadeu, com cesta básica e material de construção, e pela Casa da Sopa com alimentos, roupas, sapatos. O processo de construção das casas se deu com a ajuda da Igreja e da Prefeitura. A sua casa, no entanto, foi erguida com recursos próprios.

O Jardim Morada do Sol foi implementado com o intuito de absorver uma população de baixo poder aquisitivo, população essa proveniente de vários bairros da cidade, que foi realocada para lá pelo Programa de Desfavelamento e Loteamentos Urbanizados da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, no início dos anos 1990 (ALMEIDA JUNIOR e WHITACKER, 2007).

Conforme Silva (2005), para a implantação do loteamento, houve a necessidade de ampliação do perímetro urbano (o que foi feito em 1996, posteriormente à ocupação do loteamento), e deve-se ressaltar que a gleba não era originalmente da Prefeitura. Ela foi adquirida de Claudinei Humberto Rizo, em 1990, por meio de desapropriação. A princípio, era para ser implantado um cemitério no local. Na época, a Prefeitura elaborou um plano de urbanização das favelas, mas o parcelamento destas áreas não gerou o número de lotes suficientes para atender a todos os moradores que habitavam em condições irregulares. Por isto, foi alterada a destinação da gleba de Cemitério Municipal para a implantação de lotes urbanizados. O loteamento ocupa uma área total de 196.089m^2 , sendo dividido em 500 lotes de 132 m^2 cada. As casas padrão foram projetadas com 46 m^2 e não foram entregues prontas para os moradores. O poder público disponibilizou, primeiramente, apenas o lote e a planta da casa. Muitos anos depois, a Prefeitura passou a construir casas padrão para aqueles que comprovassem não ter condições de construir com recursos próprios.

Queremos salientar que talvez a forma como D. Ana construiu sua casa (com recursos próprios) não seja representativa do que aconteceu no Jardim Morada do Sol, mas seja um exemplo de um tipo de situação, de trajetória de chegada e instalação no bairro, que como ela muitos tiveram a mesma circunstância, mas há muitas outras situações, que também precisam ser mencionadas. É preciso considerar que as condições são muito diversas (dos sujeitos que chegaram ao bairro, o caminho e modo pelo qual chegaram, e o tempo de chegada). Há os que foram levados pelos vicentinos, outros por um padre, outros pela prefeitura, conforme averiguamos pelas entrevistas. E também para estes as formas de construção variaram muito, desde a ajuda da assistente social, até os que por si mesmos

fizeram as casas.

A partir de 1997, com a implantação dos Núcleos de Ação Comunitária- NAC, do Programa de Ação Comunitária em locais considerados bolsões de pobreza, sendo o núcleo do Jardim Morada do Sol o primeiro a ser implantado em Presidente Prudente, a assistência social começou a agir de forma mais efetiva no bairro (e no recém-implantado Francisco Belo Galindo).

No Núcleo de Ação Comunitária, a equipe técnica era composta por uma Assistente Social, estagiárias de Serviço Social e Educadores Sociais. A profissional designada pela Secretaria de Assistência Social para trabalhar neste núcleo já trabalhava na então secretaria antes da descentralização desse serviço, portanto já acompanhava a população do bairro através de visitas, entrevistas, orientações e encaminhamentos, conhecendo a realidade ali existente (LONARDONI et all, 2008).

A Assistente Social, quando ela começou trabalhar aqui com a molecada, o CRAS era lá na igreja, porque o padre Lindolfo armou a igreja ali pra nós, assim, e fez duas salinhas de material com um salão de catequese. Ai naquela época nós cedemos o salão da catequese, que só ficava ocupado com a catequese de sábado e domingo, não é? [...]. Ai nós cedemos o salãozinho da catequese pra eles (o Serviço Social).

(D. Ana, moradora)

Uma parceria entre o Serviço Social do município, a Casa da Sopa e a Igreja Católica garantiu o espaço necessário para as atividades. A Casa da Sopa cedeu duas salas¹¹ onde eram desenvolvidas as atividades sócio-educativas, como, corte e costura e atendimento às crianças e adolescentes. A capela da Igreja Católica, por sua vez, disponibilizou seu espaço para atendimento do Serviço Social à população e outras duas salas para atendimento à crianças e adolescentes, onde funcionava o Projeto Criança Cidadã. Contudo, houve a transferência do então padre, e o novo pároco não autorizou o uso do espaço, ocasionando um movimento de reivindicação da população junto ao Bispo,

¹¹ É importante salientar que esta entidade construiu ao longo do tempo uma estrutura física formada por cozinha e três salas de aula, além de uma sala onde são realizados atendimentos médico e odontológico.

que acabou por autorizar a utilização do ambiente até que fosse construído local mais adequado (LONARDONI et al, 2008).

Após esta primeira mobilização, iniciaram-se, segundo D. Ana, as reivindicações. Primeiro, por assistência à saúde. Em 1998, uma comissão de moradores apresentou ao Prefeito Agripino Lima uma pauta com treze melhorias para o bairro, o que culminou com uma audiência pública com a presença do prefeito, diretores da SABESP e da Caiuá¹² (LONARDONI et al, 2008).

A mobilização dos moradores rendeu frutos: a concessão de linha de ônibus urbano; melhoria da iluminação pública; implantação e funcionamento da rede de esgoto; limpeza e diminuição de terrenos baldios; implantação do Programa Saúde da Família e do programa: “Viva Leite”, no bairro, dentre outros. A população mobilizou-se para garantir a circulação do ônibus dentro do bairro, visto o perigo a que estavam expostas as crianças, que precisavam atravessar a rodovia para pegá-lo. Para tanto, seria necessário o asfaltamento das quatro principais ruas do bairro, e então a população mobilizou-se para que todo o bairro recebesse pavimentação. Mas, ao final, somente as quatro ruas que estavam no projeto foram asfaltadas (LONARDONI et al, 2008).

Os moradores passaram a sentir-se incomodados com o pseudônimo “Km 7” dado ao bairro, e mobilizaram-se para tirá-lo da placa do ônibus circular, substituindo-a por outra, com o nome Jardim Morada do Sol. Foi colocada ainda uma placa na entrada do bairro, identificando-o com o nome correto (LONARDONI et al, 2008).

Em 2004, foi inaugurado o espaço físico para o Centro de Educação para a Cidadania – CEC, destinado ao funcionamento de projetos sociais, voltados ao público infanto-juvenil e às demais ações comunitárias. Esse espaço constitui atualmente a sede do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) do Jardim Morada do Sol (LONARDONI et al, 2008).

Em articulação com a Associação de moradores e o Serviço Social, a população realizou um levantamento acerca do número de crianças em idade escolar e da demanda por vagas em creche, verificando que o percentual de crianças era suficiente para a construção de uma escola. Os dados foram levados até a Secretaria da Educação e ao Conselho Tutelar,

¹²Empresas de prestação de serviço na área de água e esgoto, e distribuição de energia, respectivamente.

que acionou o Ministério Público. Estas ações resultaram na construção da escola, em fevereiro de 2006, após determinação judicial (LONARDONI et al, 2008).

Por fim, em maio de 2007, iniciou-se a construção do espaço destinado ao Programa Saúde da Família – PSF, atualmente denominado Estratégia Saúde da Família – ESF, também após reivindicações dos moradores junto à Secretaria da Saúde e ao jornal local, além de passeatas realizadas pelos mesmos (LONARDONI et al, 2008).

É fato que as lutas e reivindicações fizeram parte do cotidiano dos primeiros moradores. E isto influenciava as relações de vizinhança.

D. Ana descreve as relações de vizinhança como sendo de amor, carinho, auxílio. Afirmar que, desde o começo, foi assim. Atualmente, as relações continuam boas como antes. Conhece a todos, anda à noite pelo bairro, sem medo. Acha que o bairro necessita de atividades para as crianças e emprego. Ela reconhece, atualmente, as ações da Igreja Católica, do CRAS e da Casa da Sopa. Participa da Igreja Católica, e acha muito bom. Elogia muito as ações da Assistente Social do bairro, e gosta de morar nele.

R: E como é que a senhora vê o bairro hoje?

A: Eu vejo bom, lindo, maravilha. É um lugar bom de a gente morar. Já teve gente que perguntou pra mim: “Você gosta de morar lá no Morada do Sol?” Eu falei, eu adoro morar lá, foi o lugar aonde que eu pude construir minha casa e morar até quando Deus me levar.

No relato, como podemos notar, é muito forte a presença da Igreja na vida da entrevistada. A construção do bairro, sua chegada, seu desenvolvimento é marcado pelas pessoas que começaram a rezar o terço, com a missa celebrada debaixo das árvores, depois debaixo da lona que serviu de igreja, das casas em que aconteceu a catequese e finalmente, a construção de um novo espaço para a igreja. A vida dela parece ter gravitado em torno disso. O que de fato formou um grupo de pessoas em torno das celebrações, da produção material e imaterial desta Capela. É o relato que revela uma “comunidade religiosa” se constituindo. E isto talvez seja importante considerar: a força da religião entre estas pessoas como primeiro fator de coesão de gente que a princípio não se conhecia, mas que foi se agregando em torno da mística da igreja católica.

Neste caso, falamos da Igreja Católica, mas esta não é a única igreja do bairro, pois há outras, como veremos pelos próximos relatos. Mas, o que é importante chamar a atenção, é para este poder agregador da religião, principalmente em situações de carência material.

Ainda sobre o início do bairro, Silva (2005) afirma que foram remanejados para essa área recém implantada os moradores com menos tempo de ocupação nas favelas, visto que os que estavam há mais tempo tornaram-se proprietários dos lotes. A distância do loteamento aliada à pobreza das famílias produziu efeitos que aprofundaram as disparidades sociais no espaço urbano (SILVA, 2005). O início, muito sofrido por falta de condições mínimas, pode também ser acompanhado pelos relatos a seguir.

Dona Marilene¹³ tem setenta anos, é casada, e é analfabeta. Possui três filhos. Nascida em Pernambuco, criada em Juazeiro do Norte, passou boa parte da vida em Nova Olinda, trabalhando na roça, lavando e passando roupa, fazendo faxina. Trabalhou tirando couro de boi, lavando bucho de boi. Veio para Presidente Prudente há 30 anos, trabalhou como faxineira. Trabalhou muito e não conseguiu se aposentar. Não aprendeu a ler, pois trabalhava na roça.

[...] a minha vida toda foi uma vida sofredora e sempre quando o povo pergunta “Sabe ler?”. “Não. A minha enxada não tinha tinta, meu lápis não tinha tinta”. “Por quê?”. “Porque só arrastava mato”.

(D. Marilene, moradora)

Chegou ao bairro há 20 anos. Antes, morava de aluguel na Vila Operária. Tinha a impressão de que o bairro nunca iria conhecer melhoras. Era só barro e buraco. E sujeira nas ruas.

Era só barro, barro e buraco na rua. Barro e buraco, não tinha outra coisa. Aqui nessa viela mesmo tinha um buraco que se a gente fosse entrar dentro pra subir tinha que subir de escada. Aí na frente era do mesmo jeito.

(D. Marilene, moradora)

¹³Entrevista concedida em 27/09/2012, em casa de D. Marilene.

A vida no bairro lhe era muito difícil. Por isso, tem grande gratidão em relação à assistente social do bairro, que lhe estendeu a mão.

No começo era difícil demais, pelo amor de Deus! Pra gente ir daqui pra cidade era o maior sacrifício do mundo [...]. Pra melhor dizer, a época era tão ruim de um jeito que... Por quê? Eu devo tudo, tudo na minha vida pra assistente social, tudo na minha vida por ela, porque se ela não estirasse a mão e dissesse assim “Tá aqui dona Marilene, a mão pra senhora” a gente não tinha ficado aqui, porque não tinha jeito de ficar. Não tinha jeito. Que era só buraco, era só pedra, era só sujeira na rua.

(D. Marilene, moradora)

Não se lembra de nenhum apoio, além daquele oferecido pela assistente social do bairro. Ia vender sua casa, mas mudou de ideia, porque agora gosta do bairro. Construiu com a ajuda da Prefeitura, personificada na figura do então prefeito, Agripino Lima, que doou o material.

A minha mesmo o Agripino me ajudou. A minha mesmo, não vou mentir pra você, a minha casa mesmo o Agripino me ajudou, ele me deu o terreno. Dado. Quando foi pra eu construir ele trouxe três milete de tijolo, mandou três milete de tijolo, mandou... deu dinheiro que a gente teve que inteirar pra comprar essas telha grossonas, deu cimento, deu pedra, deu areia, deu tudo de material o Agripino mandou,[...].

(D. Marilene, moradora)

D. Marilene acha que o bairro melhorou muito, só falta limpeza. As relações de vizinhança continuam boas. Atualmente, reconhece o trabalho da Igreja Metodista, da qual participou durante um bom tempo. A ajuda é realizada com cestas básicas e auxílio no pagamento de contas de água e luz. Hoje, para D. Marilene, o bairro está muito bom, o povo unido, sem brigas. As relações de vizinhança continuam muito boas, gosta do bairro

por isto.

Conforme Silva (2005), cerca de 7% dos moradores chegaram em 1991. A maioria, no entanto, chegou nos anos de 1997 (16,7%) e 1999 (16,1%). As condições de vida urbana eram muito precárias, o que inibiu a ocupação no início.

Vejamos o depoimento de Valéria:

Valéria¹⁴ é separada, tem quarenta e sete anos, 3º ano primário. Nascida em Presidente Prudente, vem de família humilde e trabalhadeira. O pai deixou a mãe com seis filhos, aos onze anos começou a trabalhar – e não pôde mais estudar.

Porque minha família era muito humilde, meu pai largou minha mãe com seis filhos e eu estudava e depois da escola ia pra casa da professora ajudar ela a limpar a casa e almoçava lá. Ela me ajudava muito, me dava aula. Professora Irene, muito boa, acho que não existe mais ela. E eu comecei desde criança a trabalhar, a ajudar minha mãe, sou a mais velha. Eu não tive aquela ajuda, assim. Minha mãe não tinha muita ajuda, então eu com onze anos, a mais velha, comecei já a trabalhar com onze anos.

(Valéria, moradora)

Trabalhou na roça, vendeu sorvete, fez faxina, trabalhou em restaurante. Foi deixada pelo marido com dois filhos para criar. Atualmente mora com um segundo marido.

Está no bairro há 18 anos. Pagava aluguel no Jardim Icarai.

[...] Aqui quando eu vim morar não tinha água, era tudo assim sem asfaltar, o ônibus tinha que pegar lá em cima.

(Valéria, moradora)

No início, tinha muito medo, a impressão de ser assassinada, pois o bairro era muito violento.

Ah as impressões foram assim... De ser assaltada, de ser matada, sabe, o povo falava muito daqui entendeu? Falava que era perigoso “Você vai morar lá no

¹⁴ Entrevista concedida em 1º/10/2012, em casa de Valéria.

Morada do sol? Lá vão matar seus filhos”. Hoje não. Hoje eu acostumei, to aqui graças a Deus. Eu tinha muita impressão de ficar aqui nessa casa, eu tinha medo de alguém mexer com meus filhos. Hoje não. Depois comecei a trabalhar na roça, levava eles comigo. Hoje mudou.

(Valéria, moradora)

A vida no bairro, segundo Valéria, era difícil, não tinha água encanada, só tinha mato, era um bairro muito violento, ocorriam muitas mortes e muito roubo.

V: Faltava muita água, os caminhões pipa vinham trazer e formava aquela fila perto da minha porta e as mulheres vinham com balde sabe? Faltava muita água, muita mesmo. Muitas coisas aconteceram aqui, se eu puder falar né...

R: Pode falar

V: Muita morte eu vi também, não sei se pode falar... Eu já vi muito assim vizinho assim um matando o outro, ia lá ver. Assalto eu já vi muito, mas... Como se diz... Via e ficava quieta, conhecia, mas se perguntasse não sei, não conheço. Aqui é assim, você vê as coisas e tem que guardar só pra você. Eu só assim até hoje, vejo as coisas e não falo nada. Que é assim que a gente vive né, porque tudo que você vê se for falar...

R: Então no começo você viu violência?

V: Eu vi, no começo vi muita gente mesmo sendo morta. Eu e minhas crianças, a gente ia lá ver. As pessoas passavam perto da minha porta, daqui a pouco escutava o barulho, aí vinha e falava: “Mataram fulano”. Aí ia lá ver e tava morto mesmo. Agora acalmou, graças a Deus não tem mais assim morte. Tem assim, às vezes, briga, mas é pouco, sabe?

R: Só mais no início?

V: Mais no início. Nossa, no início teve muita morte, muito roubo, até minha casa foi roubada. Que aqui fora como quebrou a pia lavo a louça aqui, então esquecia panela... Fui muito roubada. Panela de pressão nova, copo, garfo.

No começo, recebeu ajuda dos vicentinos, com a doação do terreno e a construção da casa; e da Casa da Sopa com alimentos.

Valéria narra o começo do bairro Morada do Sol, e destaca a origem do Belo Galindo:

Eu mudei pra cá. Mudei não tinha nada, não tinha asfalto, não tinha nada. Era tudo assim... Aqui onde é a casa do meu filho era um sítio. Era cheio de... Tinha um sítio de um senhor Zé Maria. Aí depois a prefeitura tomou e fez Belo Galindo né. [...] Era um sítio, nossa... Pegava daqui até lá embaixo assim. Tudo cheio de mato, árvore, tinha tudo. Pé de amora, tinha jabuticaba, [...]

(Valéria, moradora)

Apesar de ter ganho o terreno e a casa, o começo da vida no Jardim Morada do Sol não foi nada fácil para Valéria:

R: O terreno foi ganho?

V: Foi ganho. Uma patroa minha que eu trabalhava falou assim – eu morava no porão – ela falou: “Eu vendo sua situação, eu sou dos vicentinos, eu fui lá e eles falaram que vão arrumar um terreno pra você”. Aí eu falei: “Mas não precisa não dona Miriam”. Ela falou: “Não, eu vou te ajudar”. Porque eu morava no porão lá no Jardim Icarai, pagava aluguel, trabalhava no Jardim das Rosas. Meus filhos ficavam em casa né e tinha uma irmã que morava comigo e ela cuidava também. Aí ela pegou, arrumou, falou que era aqui no quilômetro sete. Eu fiquei com medo que o pessoal falava que aqui tinha bandido, mas a dona do porão queria o porão. Aí eu vim aqui tava fazendo, tava tudo novinho. Aí viemos... Quando foi dia dezenove viemos pra cá. Eu vim em duas pampinha... Mudei aqui chorando né, mudei aqui... Morria de medo.

Tava tudo ligado assim, mas só que estava pronta a instalação, mas só que ela tinha que vim pra ligar os fios, colocar o relógio. Aí choveu, mais choveu, foi dia dezenove de outubro, eu aqui no escuro, comprei duas vela aí escutei... Aqui era tudo mato né, o sítio, aqui não tinha casa. E com medo, que eu tinha um medo. Aí escutei... Era umas onze horas que eu tinha um relógio velho, aí o barulho de carro pra lá e pra cá e dava ré. Aí eu fui na minha porta, abri bem devagarinho assim, aí eu vi escrito Caiuá. Aí eu abri a porta e o homem perguntou: “Que número que é aqui?”. Eu falei... Eu tinha mudado aquele dia, tinha mudado era cinco e pouco (...) “Porque é que não coloca o endereço? Faz hora que nós tamo andando”. E eu com medo, pensando que era algum bandido que queria me matar, com medo de abrir a porta (risos). Aí pegou e falou assim: “Viemos ligar a...como é que fala...ligar sem o relógio, porque falaram lá pra nós que você tá com duas crianças (...) colocar o relógio, mas o relógio nós vamos colocar só amanhã. Aí fizeram uma ligação clandestina eles mesmo...a empresa fez até amanhecer o dia. Aí ligou, aí eu peguei e agradei eles, fui lá na cozinha que tava uma bagunça, comecei a procurar com a vela a...lâmpada, aí subi numa mesa que eu tinha velha, liguei aqui, liguei lá na coisa e acendi a luz.

(Valéria, moradora)

Sempre manteve boas relações de vizinhança, contou com a ajuda de uma vizinha para obter água no começo. Contudo, reconhece que havia boas e más companhias no bairro:

E fui conhecendo as pessoas aos poucos. Aí eu comecei deixar meus filhos aqui pra poder trabalhar. Mas eles ficavam trancado aqui, que eu tinha medo sabe, uma cisma assim, mas depois...Falava “Brinca, mas escolhe as pessoas pra vocês brincar”.

(Valéria, moradora)

Como se pode ver pelos depoimentos, essas pessoas contaram e vão contando ainda hoje com toda uma rede assistencial, formada pelas igrejas, congregações e prefeitura municipal, via assistência social. Suas trajetórias de vida são marcadas pela ação dessas organizações, que são personalizadas em algumas figuras, que passam a serem vistas como benfeitoras.

Valéria acha que o bairro melhorou, e as relações de vizinhança continuam boas. Acha que o bairro está muito bom, não tem do que reclamar. Participou de um curso de EJA no bairro, mas parou porque teve que fazer uma cirurgia. Sabe ler e escrever com dificuldade.

Podemos notar que as pessoas que viveram nas condições que ela relatou, num porão, com dois filhos pequenos, pagando aluguel e agora têm casa própria, numa rua asfaltada, com água e energia elétrica, passaram por um enorme progresso material nas suas condições de vida. Não há nenhum relato que falou que o bairro não está bom, ou que não gosta de morar no bairro.

No decorrer dos anos, algumas melhorias nos equipamentos e serviços urbanos como transporte coletivo, rede de esgoto e coleta de lixo permitiram o aumento do número de moradores. Vieram para o Jardim Morada do Sol pessoas de quase todas as áreas da cidade, com exceção das áreas centrais. Boa parte veio das áreas periféricas próximas, onde havia favelas, como o Parque Alexandrina e o Parque Furquim. Contudo, grande parte das famílias que chegou ao lote primeiro não mora mais lá. A precariedade das condições fazia com que as pessoas se mudassem. (SILVA, 2005)

Vários dos novos moradores são provenientes das áreas rurais da região, e compraram os lotes dos antigos moradores. Encontramos a revificação dos hábitos rurais não apenas nos terrenos das residências, mas também nos cultivos em áreas públicas, nos diversos terrenos cultivados com verduras e legumes para o comércio, nas galinhas soltas pelas ruas e nas cabras e cabritos pastoreando pelo bairro. A manutenção destes cultivos em diversos espaços (residências, áreas públicas, terrenos comerciais), a criação destes animais para o abate e consumo do leite (como no caso das galinhas e das cabras), reconstrói a ambientação do mundo rural, ao mesmo tempo em que serve para reduzir os custos com a feira semanal, o gasto na padaria e mesmo nas farmácias, das famílias que mantêm estes

cultivos e estas criações. Em visitas ao bairro, é possível encontrar plantas ornamentais (folhagens e flores), árvores e arbustos frutíferos (pinha, manga, limão, mamão, banana, goiaba, mexerica, laranja, limão), verduras e legumes (couve, alface), uma diversidade de temperos e ervas medicinais e até mesmo alguns cereais, como o milho.

Os baixos salários (quando não o desemprego) são responsáveis pela ativação de diversas estratégias que possibilitam a sobrevivência das famílias. Algumas delas referem-se ao estabelecimento de relações de reciprocidade entre parentes, conterrâneos, compadres, vizinhos, irmãos de fé... Além desta reativação de práticas típicas do mundo rural.

Silva (2005) chama a atenção para o processo de ~~periferização~~ "periferização da periferia", no qual moradores de locais periféricos são transferidos para áreas ainda mais distantes, sem meios de consumo coletivo. Isso demonstra uma migração intra-urbana seletiva, com pessoas de baixo nível socioeconômico, reforçando a segregação socioespacial.

Ainda conforme Silva (2005), embora o critério para se ter um lote fosse residir em favela, vemos que os moradores atuais não são mais aqueles para quem o loteamento foi destinado. O autor constatou em sua pesquisa que 54,8% dos moradores atuais moravam anteriormente de aluguel, e 36,6% provinham de terrenos irregulares – favelas. As razões levantadas por Silva (2005) pelas quais as pessoas se mudaram para o loteamento foram:

- Porque o imóvel foi doado (61,8%);
- Não conseguiam mais pagar aluguel (22,1%);
- Não conseguiram comprar lote em outro local (16,1%).

Este último é o caso de Maria Antonia, que comprou o lote no Jardim Morada do Sol por não poder comprar em outro local, onde o preço dos terrenos era mais alto.

Maria Antonia¹⁵ é solteira, tem cinquenta e dois anos e ensino superior completo. Nascida em Santa Inês, no Paraná, veio para Presidente Prudente nos anos 1980, após a morte dos pais. Trabalhou no comércio, depois como professora, até hoje (dá aulas de História). Está no bairro há 16 anos. Comprou o terreno da Prefeitura. Morava na Vila Formosa de aluguel. Achou o bairro muito longe, e esperou chegar a água e a luz para construir.

¹⁵ Entrevista concedida em 31/10/2012, na residência de Maria Antonia.

Ah então... Quando eu cheguei aí eu vi, assim, o local, meus irmãos chegaram aqui e viram assim, falaram: “Pelo amor de Deus, onde você vai morar”. Falei: “gente, mas foi lá que eu pude comprar o terreno, não tem como, agora. Seja o que Deus quiser”. Aí cheguei aqui não tinha nada, acho que só tinha... [...]. Mas não tinha nada, era só terra sabe, não passava ônibus, era falta d’água, não tinha correio, não tinha comunicação nenhuma, a gente não tinha como se comunicar. Não tinha nada, não tinha telefone, não tinha nada.

(Maria Antonia, moradora)

Maria Antonia fala bastante das reivindicações que participou por melhorias no bairro.

Aí começamos pedir água, esgoto, asfalto, aí fomos reivindicando, não saía do pé do prefeito, direto, direto pedindo. Aí conseguimos. Depois nós conseguimos uma caixa de correio que vinha pela Casa da Sopa, não era pro bairro todo, as correspondências vinham pra Casa da Sopa e daí a gente avisava pras pessoas, (...) das cartas, de tudo que chegava lá pras pessoas irem pegarem lá. Aí depois disso, nós pedimos telefones. Foi também outra luta pra gente conseguir telefone pro bairro, com muito sacrifício, com muito pedido conseguimos o telefone. Aí linha de ônibus, aí lutamos, lutamos, lutamos, até fizemos uma... Paralisamos aquela rodovia ali, colocamos pneus na rua, foi aquela coisa, aquele auê, não deixamos nem sair nem entrar ninguém. Uma mobilização mesmo. Queimou pneu... Quando eu vejo assim passando na TV assim dessas coisas, eu lembro da gente no início do bairro. Mas foi super legal, foi uma coisa boa que foi pra todos e nós conseguimos a linha do ônibus. Chamou atenção da imprensa, prefeito, e nós pedimos a presença deles né, secretário de transporte, representantes da empresa, tá bom.

(Maria Antonia, moradora)

A princípio, Maria Antonia ficou chocada com a violência, só não se mudou porque tinha investido em sua casa. Fala sobre as reivindicações por melhoria no bairro. Cedeu sua sala para o Projeto Criança Cidadã.

[...] conseguimos a linha de ônibus. Aí tá bom. Aí depois chegou a Maria José com o projeto Criança Cidadã, inclusive ela trabalhava ali na igreja, eu ajudei ela muito na igreja. Depois que eu construí aqui aí eu cedi esse espaço aqui da minha sala pra ela dar continuidade ao projeto. Aí assim nós fizemos e foi até que ela conseguiu o espaço dela lá em cima. Aí depois quando eu comecei trabalhar não deu mais tempo de eu fazer parte dessa associação porque você sabe, a gente precisa trabalhar pra manter a família, aí não deu mais tempo assim de eu me envolver tanto com o bairro.

(Maria Antonia, moradora)

Esta fala é significativa, pois mostra as conexões que foram necessárias para as coisas funcionarem no bairro: igreja, prefeitura, moradores (cedendo espaço). Sem estas parcerias, as ações do poder público não teriam sido possíveis, com os investimentos que eles estavam dispostos a fazer. Ela dá uma ideia da violência que marcou o início do bairro:

E no início também, eu vou falar um pouquinho da criminalidade que era muito alta, a gente tinha muito medo, era bem difícil aqui. Hoje não, hoje tá uma paz, muito tranqüilo o bairro, [...].

R: Fala um pouquinho dessa violência. A violência era entre os vizinhos, era...

M. A.: Não, a violência era... Assim, os traficantes. Tráfico de drogas mesmo assim. Eles atiravam no outro, matavam, era assim... Era um crime assim de quinze em quinze dias tava matando. Quando não era os traficantes era algumas pessoas que bebiam sabe, brigavam, matavam a paulada sabe, eram umas coisas bem estranhas mesmo. Nunca tinha visto isso, me choquei num primeiro momento com isso, mas depois a gente vai acostumando com a situação. Mas eu fiquei bem chocada quando eu vi, nunca tinha vivenciado isso [...]

(Maria Antonia, moradora)

A casa própria, o investimento feito e materializado na construção do imóvel, foi a âncora que fez muitos permanecerem no bairro, apesar de tudo. E isto de certa forma estimula o envolvimento na melhoria do bairro, pois, já que não podem mudar *de* bairro, tem que mudar *o* bairro.

Então eu fiquei chocada, dava um desespero sabe, uma vontade de ir embora, mas aí já tinha investido na minha casa, como que eu ia fazer... O que eu tinha aqui eu não conseguiria comprar outra lá pra cima. Aí eu falei não, vou ficar por aqui mesmo.

(Maria Antonia, moradora)

Considera que a Casa da Sopa foi fundamental no início do bairro. Depois veio o CRAS, com a Maria José. Mas, apesar do apoio, nada era conseguido sem muita mobilização:

Tinha que brigar por tudo. A única pessoa que assim incentivava a gente “olha faz isso, eu acho que vai dar certo” era a M., que foi uma das presidentes da Casa da Sopa. Ela que nos ajudou bastante, ela incentivava a gente “faz isso, procura isso, procura tal pessoa”.

(Maria Antonia, moradora)

A maior parte dos terrenos foi doada, mas as casas no início foram construídas com recursos próprios, ou com o auxílio de entidades religiosas. Contudo, em alguns relatos apareceram revelações sobre materiais de construção doados pela prefeitura.

As relações de vizinhança eram boas, de auxílio mútuo, faziam ~~→~~“vaquinha” para pagar a conta de água de quem necessitasse. Já pensou em se mudar, mas desiste ao se lembrar das relações de vizinhança.

Então até hoje a gente fala assim, aqui a nossa vizinhança... Por exemplo, eu acho muito interessante porque eu já morei em vários lugares em Prudente e é uma individualidade tremenda, você não conhece vizinho, você não conversa

com vizinho. [...] Às vezes eu falo de mudar daqui, mas quando eu lembro de meus vizinhos eu falo “não mudo de jeito nenhum, porque eu já vivenciei, já morei lá pro centro e não é assim, você se sente só”.

(Maria Antonia, moradora)

É significativa esta fala, porque se num primeiro momento a casa e o investimento feito era âncora, nesta parte também a vizinhança o é. Ainda que nos dois momentos tenha havido o desejo de mudar de bairro e nos dois a mudança de ideia.

No começo era uma situação de total isolamento: não só não podiam se locomover até a cidade, como ficavam sem contato nenhum com o exterior. Talvez tenha sido justamente esta situação que aproximou as pessoas num primeiro momento, estimulada pelas instituições colaboradoras. Mas, depois com a ampliação dos vínculos com a cidade, com a comunicação e transporte, o que garantiu também maior acesso ao emprego, melhoria gradativa das condições de vida e do bairro em geral, as pessoas não necessitavam mais tanto umas das outras.

Ainda que as condições materiais do bairro tenham melhorado, Maria Antonia percebe um aumento da violência no bairro, ao que ela atribui à chegada de “estranhos” que vão morar no Belo Galindo. A violência volta a aumentar com a chegada de gente de fora... Ou seja, novos sujeitos que chegaram ao bairro nas condições que antes muitos chegaram e que ainda não se inseriram nas redes de solidariedade locais, nem nas relações de vizinhança. Claro, encontram um bairro que está longe de ser aquele sem nenhuma infraestrutura e isolamento do começo.

Uma coisa que eu percebi agora esses dias, esses tempos assim de uns três anos pra cá... Então a criminalidade diminuiu, tudo diminuiu. Você não vê mais pessoas assim jogadas aí na rua, mas conforme foi aumentando o outro bairro (o Belo Galindo) parece que começou a voltar aquele tipo de violência, que tem mais por parte... [...] começou a chegar gente de fora.

(Maria Antonia, moradora)

A área do Belo Galindo, portanto, continua servindo para a prefeitura como este espaço da cidade que pode ser doado, negociado, com gente que tem problemas sérios de

moradia, para desafogar os espaços mais bem localizados... Este é o papel desse lugar nas divisões sociais do espaço urbano de Prudente. Maria Antonia expressa sua preocupação com a chegada dos que chama de “novatos”:

M. A.: [...] Meu Deus, será que vai começar? Quem está vindo, de onde está vindo? Porque a gente fala assim, a gente não tem medo dos meninos daqui, não tem medo de jeito nenhum, mas quem está vindo? Você não sabe quem é, o que faz, o que é capaz de fazer. Pelos nossos vizinhos não, pelas pessoas que eu conheço do bairro, nossa, o Morada do Sol eu conheço todo mundo, todo. Quase todo mundo, que todo mundo aqui eu vi eles nascerem ou já são mães, porque essas adolescentes... Mas quem tá vindo que a gente não conhece?

R: Do Belo Galindo você conhece o pessoal ou não?

M. A.: Pouquíssimo. Acho que eu conheço umas quatro, cinco famílias do Belo Galindo, que eram daqui, pegaram terrenos lá, construíram. Mas pouquíssimos, o resto lá pra mim é tudo novato.

Dentre as entidades e instituições que desenvolvem trabalhos no bairro, Maria Antonia reconhece a Casa da Sopa, Igreja Católica, Igreja Metodista (PROAMA) e Assembléia de Deus. Participa da Casa da Sopa, alfabetizando crianças aos domingos. Adora esta participação.

Ah, pra mim é única, é uma experiência única. Assim de doação, de doação do meu tempo, até pro meu crescimento como ser humano, então pra mim é tudo. O domingo que eu não vou lá ajudar... Durante a semana parece que tá faltando alguma coisa dentro de mim. Mas eu gosto mesmo de paixão, eu amo de paixão ajudar, adoro de paixão a Casa da Sopa.

(Maria Antonia, moradora)

A Casa da Sopa não faz mais sopa, pois o bairro não vive mais a ameaça da fome, como nos primeiros tempos. As pessoas de certa forma foram incluídas, incluídas precariamente, é verdade, mas de uma forma que o auxílio com cestas básicas já é

suficiente. As crianças se alimentam na escola, o que já é de grande auxílio para as famílias de baixa renda. Mas, no início, a sopa foi fundamental:

Não tinha nem aquilo lá, aquela estrutura lá, não tinha. A M. dava a sopa debaixo de um pé de manga que hoje é frente à casa do meu irmão ali na esquina, o Cláudio. Então era ali que a gente servia sopa.

(Maria Antonia, moradora)

Espíritas, metodistas, assembleianos, católicos... Todos têm atuação no bairro. Mas nem todos parecem se territorializar no bairro, no sentido de agregar pessoas em torno da prática religiosa: católicos e assembleianos parece ser mais presentes nesse sentido. Metodistas e espíritas parecem fazer mesmo trabalho mais assistencial, não chegando a fundar templos.

Maria Antonia acha que o bairro melhorou, mas que isto foi fruto de muita reivindicação. E não somente o bairro, as condições de vida das famílias melhoraram também:

Então é isso. Eu acho que o bairro melhorou e muito. [...] Então a gente fala ó o progresso. Eu acho tão engraçado isso, ficar analisando como era o bairro antes, como está agora. Se Deus quiser vai melhorar mais ainda. Pra isso a gente fica pedindo pros governantes e tentando ajuda mesmo.

(Maria Antonia, moradora)

Maria Antonia trabalhou num projeto de EJA entre a Prefeitura e o Senac (2004-2005), como alfabetizadora. É possível notar a quantidade de articulações institucionais que estavam por trás deste curso de EJA do qual Maria Antonia participou: Prefeitura, SENAC (que pensam o projeto), Casa da Sopa (que cede espaço) e moradores locais para executar o projeto:

Então, foi assim, era da Casa da Sopa, um convênio que a Casa da Sopa tinha com o Senac. Naquela época o EJA não era pela prefeitura, então o Senac

vendia esses projetos pra prefeitura. A prefeitura pagava pro Senac e o Senac aplicava o EJA aqui. Ai nessa época a Mara pediu então pra que funcionasse na Casa da Sopa, mas ela queria pessoas aqui do bairro pra trabalhar com o EJA. Ai o diretor do Senac me convidou, eu, a Isabela, a Tatiana, pra nós trabalharmos durante uns dois anos... Acho que foi dois anos ou três anos com essa alfabetização.

(Maria Antonia, moradora)

A experiência foi muito positiva, os educandos conseguiram ler e escrever, alguns tiraram carta de motorista após o curso; os alunos se integraram melhor socialmente.



Os primeiros moradores, pelo que constatamos, pagaram pelos lotes. Os lotes passaram a ser doados somente a partir da administração do prefeito Agripino Lima, que doou também o asfalto, motivo pelo qual evidencia-se pelos depoimentos um certo “*–endeusamento*” de sua figura. No depoimento do Sr. Benedito, esta admiração também comparece.

Sr. Benedito¹⁶ é casado, tem sessenta e oito anos e possui ensino médio completo. Nascido em Montalvão, foi criado em Floresta. Trabalhou como funcionário público e sempre desenvolveu atividades no terceiro setor (ONGs e entidades de auxílio). Trabalha na Obra Kolping do Brasil¹⁷ que, no Jardim Morada do Sol, estabeleceu parceria com a Casa da Sopa.

Mora no bairro Parque Residencial Francisco Belo Galindo há 8 anos, mas trabalha nele e no Jardim Morada do Sol auxiliando desde o seu início. Achou o bairro tranquilo.

[...] dois mil e seis viemos de morada mesmo, pra morar aqui. Por quê? No bairro que a gente, por exemplo, viveu num lugar, a gente depois da

¹⁶Entrevista concedida em 30/10/2012, em residência do Sr. Benedito.

¹⁷A Obra Kolping é um movimento social, popular e católico que visa o auxílio aos necessitados.

aposentadoria eu falei: “Nós queremos um lugar mais tranquilo”. E esse foi o lugar que nós encontramos mais tranquilo. Como é mais tranquilo, não tinha nada. Só tinha as ruas, sem asfalto, sem nada, mas eu falei: “É isso um lugar tranquilo”. [...] Então pra mim é um lugar tão bom que nós estamos aqui até hoje, nós viemos pra ficar aqui. [...] Mas nós moramos aqui, nós permanecemos aqui, é aqui que nós vivemos. Pra mim é ótimo.

(Sr. Benedito, morador do Belo Galindo)

Como outros entrevistados, o Sr. Benedito possui grande admiração pelo prefeito Agripino Lima:

Hoje nós já temos asfalto, graças à luta, porque nós tivemos... [...] nós tivemos ajuda aqui graças a Deus, a maior ajuda que nós tivemos aqui foi do Agripino, que foi um dos melhores prefeitos... Que quantos loteamentos ele abriu pro povo, e o povo não sabe agradecer isso. Quantos loteamentos abriu pro povo, quanta ajuda ele teve.

(Sr. Benedito, morador do Belo Galindo)

O Sr. Benedito comenta sobre o surgimento do loteamento Francisco Belo Galindo:

[...] depois quando foi em noventa e seis o Agripino abriu esse loteamento, Belo Galindo, foi aberto em noventa e seis e foi doação que ele deu [...].

(Sr. Benedito, morador do Belo Galindo)

O Sr. Benedito conta sobre as mobilizações das quais participou e fomentou em prol de melhorias para o bairro. Diz que hoje não ocorrem mais com a mesma intensidade, e exemplifica com a reunião que organizou em 2007, quando o Francisco Belo Galindo

ainda não era asfaltado. Observa-se que, para uma liderança juntar cem pessoas para conversar com um deputado não parece difícil:

B.: As mobilizações... Hoje não, hoje não, mas quantas vezes nós fizemos reunião aqui com o próprio Mauro Bragato, aqui em casa, pra mobilizar o povo pra gente poder melhorar? Coisa que muitas vezes nem o presidente de bairro queria: “Ah, não, não vamos mexer com isso não”. Não, a gente tem que mobilizar, porque se não mobilizasse... Em dois mil e sete nós fizemos reunião aqui com o Mauro Bragato, quase cem pessoas. Pedindo o que? Asfalto, água encanada, rede de esgoto. Então de um modo geral é benefício pro povo.

R: E o pessoal participou?

B: E o pessoal participando. O pessoal vinha nas reuniões. Independente de sociedade amiga de bairro, disso ou aquilo. É o povo... Eu falei “Gente, é o povo que precisa se organizar, é o povo que precisa...” [...]

Em seguida, Sr. Benedito comenta sobre uma forma institucionalizada de organização e participação popular – as associações de bairro. E ele diz que as pessoas usam os cargos eletivos nessas associações para ganhar capital relacional e conseguir emprego na prefeitura, manipulando a opinião dos moradores do bairro em prol de certos políticos, caracterizando uma troca de favores.

B.: Negócio de presidente de bairro isso é um cacife de emprego. Cacife de emprego. Por quê? Presidente de bairro tem que ser empregado da prefeitura, eles não colocam quem não é funcionário da prefeitura. Por que eles colocam presidente de bairro? Porque na época da campanha política são os primeiros a cogitar a trabalhar pra eles, a fazer um trabalho. [...] Porque eu digo pra você, ser presidente de bairro é cacife de funcionário da prefeitura.

R: Então o senhor avalia que a associação de bairro aqui não tem um trabalho muito efetivo?

B: Nada, nada. Praticamente nada

R: Nunca teve?

B: Não teve trabalho nenhum, nunca teve. Teve trabalho no nome, no nome tem trabalho, mas na realidade você não vê nada. Nada, nada, nada. Você só vê briga, briga por interesses políticos.

Pela fala do Sr. Benedito (juntamente com os outros depoimentos), constatamos que as agregações religiosas talvez formem microcomunidades dentro do bairro, evidenciando que as identidades do/no lugar são múltiplas:

Nós temos até hoje, por exemplo, nós temos a pastoral familiar, que a gente funciona. Então o que é a pastoral familiar? Nós reunimos uma vez cada quinta feira, então toda quinta feira é onde é que vamos nos ver, Pastoral familiar na paróquia Nossa Senhora das Graças em Montalvão. Só que aqui é uma comunidade que pertence à comunidade Sagrada Família. Que nós temos a pastoral, fora as pessoas que participam.

(Sr. Benedito, morador do Belo Galindo)

Não podemos deixar de considerar o quanto o bairro é alvo de interesses políticos, afinal forma-se ali um agregado de eleitores. Interesses políticos que não visam a melhoria do bairro, mas negociam estas melhorias, para que apareçam como doações de pessoas de bom coração. Estes interesses e esses jogos de poder também produzem o lugar na sua complexidade.

O Sr. Benedito participa das ações e mobilizações por melhorias para o bairro, e considera estas participações muito positivas.

O Sr. Benedito faz um ~~mapa~~” das igrejas que atuam nos bairros. Esse ~~mapa~~” das igrejas do bairro é interessante: elas servem também como entidades assistenciais, criam redes de solidariedade: algumas mais universalistas, outras mais para seus próprios fiéis. Podemos ver, assim, quantas ~~comunidades~~” tem no Km7:

B.: Igreja Cristã do Brasil, Proama, que é a Metodista, Assembléia de Deus que é... Então o que eu falo, as que mais fizeram e participaram de movimento aqui é Casa da Sopa, Proama e igreja católica. E outras foram pouco movimento, porque são mais restritas entre si, você vai falar... Por exemplo, a Assembléia de Deus: “Ah, mas nós só atendemos o nosso povo”. Então não mistura muito, embora...

R: Só pelos fiéis?

B: Só pelos fiéis

R: Dão assistência aos fiéis?

B: Aos fiéis só. Então outras igrejas também, igreja Deus é Amor, nós procuramos, mas é só aos fiéis deles, então eles não se misturam muito com a gente.

O envolvimento do Sr. Benedito nas organizações da igreja católica vai além do bairro. Ele participa do Movimento Paroquial Diocesano, na Paróquia Nossa Senhora Aparecida, na Vila Marcondes. Isso nos mostra como no lugar há múltiplas trajetórias, cada qual remetendo a escalas próprias de inserção e que incidem sobre o lugar:

B.: [...]Movimento Paroquial Diocesano, que a gente continua participando porque o Movimento Paroquial Diocesano eu participo no Santuário Nossa Senhora Aparecida. [...] Mas a gente ajuda o povo, ajuda tudo, lá tem remédio, tem a farmácia que dá remédio, tudo, mas não é um negócio que a gente sai por aí dizendo: “Ta dando remédio a três por dois”.

R: E de lá vocês vêm pro bairro?

B: Isso. Vem, pega a receita se preciso...

R: Da Paróquia Nossa Senhora Aparecida?

B: Nossa Senhora Aparecida. Se não tem o remédio aqui, lá tem a farmácia, lá tem a farmácia. Você entendeu? [...]

Em seu depoimento, o Sr. Benedito fala sobre as distinções entre o Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo.

Segundo ele, Belo Galindo e Morada do Sol não são mais que denominações dadas a loteamentos irmãos, com datas diferentes de implantação e que criam nas pessoas rixas e afirmações de pertencimento. Além disso, como o Morada do Sol é mais antigo, para os de fora, tudo é Morada do Sol, o que provoca os moradores do outro bairro, que querem marcar uma diferença.

Em 2007, as mobilizações foram para o asfalto do Belo Galindo, um problema que no Morada do Sol já tinha sido resolvido. Mas há uma luta pelo reconhecimento do bairro Belo Galindo:

B: Foi a mobilização que fez com que aparecesse o asfalto e as melhorias. Porque nós tivemos muita dificuldade, mas nós sempre falávamos: “Belo Galindo, Belo Galindo”. E a turma, sempre o poder público só falava: “Morada do Sol, Morada do Sol”

R: Mas então o senhor acha que aqui no Belo Galindo as pessoas se mobilizam tanto quanto no Morada do Sol, mas o poder público dá mais visibilidade no Morada do Sol por ter uma representatividade política e social que é a Associação de bairro?

B: Isso, isso. Essa é a situação

R: Porque lá é politicamente mais representativo?

B: É isso mesmo. Até pra médico [...] Você entendeu? Por isso que nós fizemos...Por isso que em dois mil e sete, Rose, nós fizemos esse mapa pra poder aparecer, e eu comecei a divulgar naquele tempo, dois mil e sete, ó (mostrando algo): Belo Galindo, Francisco Belo Galindo. Pro povo era só Morada do Sol, Belo Galindo não existia. Belo Galindo existe. Então ainda esses dias, pra igreja, lá ainda nós temos ainda isso, porque nós precisamos fazer a Assembléia Diocesana e Belo Galindo, ninguém nunca falou em Belo Galindo. E eu falando pro padre, tirei xerox e levei, falei ó: “Padre, nós somos

do Belo Galindo”. “Não, mas lá é Morada do Sol”. Então é Morada do Sol, Belo Galindo... Se o Belo Galindo existe... [...]

Podemos notar, no Belo Galindo, outra forma de vivenciar o lugar, pelo fato de seus moradores serem mais recentes, e também por ser constante a chegada de novos habitantes, que recebem doações de terrenos da Prefeitura. O bairro é, portanto, utilizado para a realocação de famílias de baixa renda e que não dispõem de condições de habitar na cidade, o que configura, juntamente com o Jardim Morada do Sol, mais um exemplo do processo de segregação socioespacial.

1.3 DIFERENCIAÇÃO, DESIGUALDADE E SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL.

O trabalho de Silva (2008), visando analisar a visão dos moradores segregados sobre o espaço urbano, oferece elementos para compreender como a produção de espaços diferenciados contribui para engendrar e acelerar o processo de segregação socioespacial: ao acentuar a desigualdade social, dificultando a acessibilidade e a mobilidade na cidade; além de criar estigmas, reforçando o caráter subjetivo através do qual se conforma a segregação. Silva (2008) destaca que tornou-se, assim, visível a verdadeira intenção do poder público: a de “esconder” os moradores das favelas.

Considerando-se a situação socioeconômica dos moradores, o que se apresenta é um contexto de segregação socioespacial, o que é reforçado pelo fato de estarem no setor norte da cidade, uma área pouco valorizada do ponto de vista imobiliário, visto que os setores oeste e centro-sul têm população com poder aquisitivo mais elevado, consequentemente sendo áreas mais privilegiadas pelo mercado imobiliário e pelos investimentos públicos e privados (SILVA, 2008).

Apesar de ter o objetivo de atender famílias de baixa renda que ocupavam áreas de favelização, a constituição deste loteamento popular pelo poder público acabou por valorizar as terras circunvizinhas, sobretudo, as que se localizavam entre a cidade e o loteamento. (IKUTA, 2003).

Assim, observa-se a prática comum da especulação imobiliária, pela qual um

loteamento em áreas não contínuas cria “vazios urbanos”, compostos de terras que são beneficiadas com uma valorização praticamente imediata com a proximidade entre as áreas recém-loteadas, possibilitando apreensão de rendas fundiárias mais elevadas a partir dessas terras. Estes vazios tornam a acessibilidade extremamente desigual, de parte da população, às áreas centrais, visto que estes residentes são afastados, e têm que se deslocar constantemente para usufruir da cidade. Desse modo, são ainda mais valorizadas as áreas centrais da cidade, o que aumenta o preço dos imóveis e torna impossível o acesso das camadas mais pobres ao direito de habitar na cidade (SILVA, 2005). Acresce-se a isto o fato do loteamento Jardim Morada do Sol não contar com uma política de planejamento e programas sociais que favorecessem a inserção socioespacial de seus moradores na cidade, seja pelas ligações do bairro via transporte coletivo, seja pela presença no bairro de infraestrutura, equipamentos e serviços públicos essenciais (SILVA, 2005).

Silva (2005) conclui que as pessoas foram obrigadas a ir para o bairro, por causa das condições socioeconômicas. Ainda conforme sua pesquisa, 65% das famílias tem renda mensal de até dois salários mínimos; 25,3% de dois a três salários mínimos; e 9,7% ganha mais do que 3 salários mínimos. O bairro configura, portanto, um bolsão de pobreza concentrada.

Quanto à escolaridade, segundo Silva (2005), há 18,8% de analfabetos no bairro, enquanto 69,9% possui o ensino fundamental incompleto.

Pode-se observar no bairro a existência de casas em situação precária, e casas inacabadas de alvenaria. Há diversos pontos comerciais espalhados pelo bairro, sendo comuns os lotes com uso duplo (moradia/comércio). Nos terrenos vazios, é comum o acúmulo de lixo e entulho.

Voltando aos Programas de Desfavelamento, vemos que, conforme Silva (2005), são programas que agem como uma estratégia de mascaramento da realidade. A implantação do Programa de Desfavelamento e de Loteamentos Urbanizados teve como objetivo principal o fim dos núcleos de favelas, mas na realidade, o que acontece é que o processo que gera as ocupações/favelas não se altera: o desemprego, a concentração de riqueza e da precariedade, os baixos salários, o empobrecimento, a especulação imobiliária. Ao se mudar, a população teve ainda que arcar com os custos da compra do lote, de construção da moradia, de transportes, e com as dificuldades de falta de acesso à

infraestrutura, equipamentos e serviços urbanos. (SILVA, 2005).

Silva (2005) conclui que o Estado (Poder Público) define as políticas de habitação popular, reforçando no espaço a diferenciação decorrente da divisão social do trabalho e intervindo nos eixos de expansão urbana. Além disso, engendra políticas habitacionais para a formação de redutos eleitorais, mais do que para atender à necessidade de moradia dos segmentos sociais de baixa renda. A remoção de favelas é o resultado da mobilização dos moradores de bairros mais bem providos de meios de consumo coletivos, onde as favelas constituem ~~“ilhas de exclusão”~~. Sua remoção constitui ~~“solução”~~ no plano ideológico e na paisagem, já que a favela (e, por conseguinte, a pobreza) passa a não ser mais visível aos olhos dos habitantes mais abastados da cidade.

Conforme Rodrigues (2007), a presença e a aparentemente paradoxal ausência do Estado aprofundam as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, das quais a desigualdade socioespacial é resultado. O Estado encontra-se presente na definição do salário mínimo, na definição das normas e regulamentos de propriedade e apropriação da terra, na legislação de uso da terra, à implantação de infra-estrutura e equipamentos de uso coletivo. E parece ausente ao não prover o acesso aos meios e equipamentos de uso e consumo coletivo.

No presente caso, o poder público esteve presente ao definir a área na qual seria implantado o loteamento de destino do Programa de Desfavelamento, o Jardim Morada do Sol, presente na realocação das pessoas para ele, mas manteve-se completamente ausente quando o assunto passou a ser a urbanização do loteamento.

Evidentemente que esta aparente ausência do Estado, ou do poder público municipal, não é por acaso. Rodrigues (2007) indica, através do exemplo da implantação de conjuntos habitacionais, o que ocorre:

Os conjuntos habitacionais, edificadas e financiados pelo Estado, ~~“destinados à chamada população de baixa renda”~~, foram construídos em descontinuidade com o tecido urbano, em áreas sem infraestrutura e equipamentos de consumo coletivo. A organização dos moradores possibilitou a implantação de serviços urbanos necessários à reprodução da vida. Contraditoriamente, assim, os conjuntos construídos para trabalhadores, num mercado específico e financiados com recursos públicos, acentuam a desigualdade social e espacial. Num aparente paradoxo, quando os conjuntos habitacionais são inseridos no tecido urbano, o preço aumenta, expulsando os moradores que continuam

aprisionados pelo financiamento em 25 anos. O mesmo processo de expulsão ocorre nas áreas ocupadas por favelas, loteamentos precários. (RODRIGUES, 2007, p. 77).

Com isso, acirra-se a desigualdade socioespacial. O processo de expansão capitalista, ao produzir a “cidade”, incorporando o espaço produzido pelos trabalhadores, faz prevalecer o valor de troca pelo valor de uso. Assim:

A desigualdade socioespacial demonstra a existência de classes sociais e as diferentes formas de apropriação da riqueza produzida. Expressa a impossibilidade da maioria dos trabalhadores em apropriar-se das condições adequadas de sobrevivência. É visível, até para os olhares desatentos, a “oposição” entre áreas ricas e áreas pobres. Porém, a compreensão de causas e conteúdos de crises, problemas, contradições, conflitos não é explicada o que dificulta entender a complexidade da produção, consumo do e no espaço. (RODRIGUES, 2007, p. 75).

A separação entre o local de trabalho e o local de moradia, conforme Rodrigues (2007), dificultou a compreensão de que a exploração faz parte do mesmo processo da urbanização capitalista. A análise do mundo do trabalho imbricado ao mundo da reprodução da vida como produto da exploração, é fundamental para a análise da produção e reprodução do espaço urbano e da desigualdade socioespacial.

Muitos depoimentos em nossa pesquisa mostram trajetórias de intensa exploração do trabalhador: o senhor que era pedreiro, a empregada doméstica, a diarista. Pessoas que passaram a vida sem direitos, analfabetos, sem carteira, sem moradia, sem dignidade. A mercê das decisões do mercado e do poder público sobre onde e como devem habitar a cidade (da onde são ao mesmo tempo excluídos, mas necessários: afinal, quem vai recolher o lixo, quem vai limpar as privadas, quem vai varrer as ruas, quem vai limpar as casas?)

Escolhemos o tema da desigualdade socioespacial como processo que engendra a diferenciação socioespacial e esta, por sua vez, resulta na segregação espacial, por entendermos serem estes os processos que melhor explicam a conformação do Jardim Morada do Sol e do bairro contíguo, o Parque Residencial Francisco Belo Galindo.

No caso do Jardim Morada do Sol, não era possível às pessoas serem expulsas para mais longe, pois o loteamento foi implantado fora do perímetro urbano (que em 1996

teve que ser ampliado).

Atualmente, o bairro dispõe de: água encanada, energia elétrica, rede de esgotos, asfalto, coleta de lixo, creche, escola (EF), Estratégia Saúde da Família – ESF; área de lazer e esportes. Mas tudo isso, conquistado através de muita luta e mobilização dos moradores, não “apaga” o fato do Jardim Morada do Sol evidenciar o processo de diferenciação socioespacial dentro da cidade. Como demonstram os depoimentos, tudo foi conseguido através de muita luta.

Maria José¹⁸ é assistente social no bairro há quinze anos. Quando foi transferida para lá, já acompanhava as famílias do bairro, por isto conhecia bem sua realidade. Ela fala do início do bairro:

O início do bairro eu não estava aqui. Eu vim pra cá em mil novecentos e noventa e sete, mas eu conheço um pouco da história porque depois eu fui pesquisar, fui... Com o pessoal que já estava aqui desde o início, as instituições, e aí eu tomei conhecimento. O início do bairro se deu em mil novecentos e noventa e um, os primeiros moradores que vieram pra cá foi nessa época. Mas anterior à vinda desses moradores, quem eram esses moradores? Esses moradores eles viviam naquelas áreas públicas da prefeitura, próximo ao centro da cidade, outros ali pelo Jardim Eldorado, e viviam em favelas. Então na época era a administração do Paulo Constantino, eles decidiram então, a gente fala até por medidas higienistas, tirar essas famílias desses locais pra poder urbanizar melhor esses locais.

(Maria José, assistente social)

Ela descreve a forma como os primeiros moradores foram tratados pelo poder público como desumana:

[...] e aí esse local, que é o Morada do Sol, foi o local que foi loteado pra que essas famílias fossem transferidas pra cá. Então esses terrenos, na época, eles foram vendidos. Seria assim, pelo que contam, eles pagariam uma taxa irrisória, depois foi só na administração do Agripino Lima que ele aboliu e

¹⁸Entrevista concedida em 26/09/2012, no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS do Jardim Morada do Sol.

acabou sendo doado. Quando essas famílias vieram pra cá mesmo sem querer, parte dessas famílias foi pro Brasil Novo e parte dessas famílias veio pra cá. Então eles fizeram um projeto de habitação criando esses loteamentos pra onde essas famílias viriam transferidas. Essas famílias vieram pra cá de uma forma assim muito desumana, de uma forma muito desrespeitosa, porque não tinha nenhuma infraestrutura. Eles vieram pra cá, fizeram barracos de lona, de madeirite, não tinha água, não tinha luz. No início o caminhão pipa trazia água pra abastecer essas famílias e aqui elas ficaram, sem nenhuma atenção por parte do poder público. Aqui elas se instalaram e quem socorreu essas famílias foram as organizações religiosas, a Casa da Sopa e a igreja católica, eles iniciaram alguns trabalhos com essas famílias.

(Maria José, assistente social)

Ela narra as dificuldades vividas pela população local:

E essas famílias assim viviam, não tinha esgoto, não tinha asfalto, não tinha escola, não tinha creche, não tinha atendimento de saúde, não tinha o transporte coletivo. As crianças tinham que atravessar a Raimundo Maiolini pra pegar o ônibus, o coletivo do Montalvão que passava pela rodovia porque não passava aqui por dentro do bairro. E as crianças, era assim, tomavam o coletivo, tinham que atravessar a rodovia pra poder ir pra escola. Os trabalhadores também da mesma forma, e assim foi. E nós também quando viemos trabalhar aqui, a gente também tinha que atravessar a rodovia pra pegar o coletivo.

(Maria José, assistente social)

Maria José destaca o papel das entidades religiosas na assistência às pessoas, nestes primeiros tempos do Jardim Morada do Sol. Os líderes religiosos começaram a formar lideranças no bairro:

A Casa da Sopa, no início, servia sopa embaixo de árvores, [...]. E a igreja construiu aquela capelinha onde celebravam as missas e faziam os atendimentos àquelas famílias carentes. Os vicentinos também eram muito presentes o trabalho deles aqui no bairro[...] e aí então esses líderes religiosos começaram assim a formar algumas lideranças no bairro. Essas lideranças elas cuidavam da pastoral da criança, da pastoral da saúde e da pastoral social. E assim eles ficaram até mil novecentos e noventa e sete. E tinha também algumas entidades religiosas, como a Casa da Oração, que vinham buscar as crianças pra levar pra participar dos projetos no centro da cidade.

(Maria José, assistente social)

O Francisco Belo Galindo, apesar de construído em 1996, ainda não era habitado quando Maria José chegou para trabalhar no bairro (1997).

Em mil novecentos e noventa e sete foi o início da gestão do Mauro Bragato, quando a secretaria de assistência, na época a secretária Ane Marie, ela veio com uma proposta de descentralizar a política de assistência social, porque até então eram centralizados esses atendimentos, quem precisava da assistência tinha que ir até o centro da cidade ou um lugar mais próximo. Aí essa proposta de descentralizar era trazer os serviços, a política pública de assistência pra próximo desses usuários, desses moradores. Aí foi onde surgiram os Núcleos de Ação Comunitária- NACs, o projeto Núcleos de Ação Comunitária, e aí tinha que iniciar o projeto piloto. Como esse bairro era um bairro mais afastado, onde as condições de vida dessa população eram mais precárias, então decidiu-se que a gente começaria por aqui esse projeto piloto e depois deu certo e acabou se estendendo por outros territórios. Foi utilizado o mapa de exclusão social da UNESP na época, para implantar esses Núcleos de Ação Comunitária.

(Maria José, assistente social)

Podemos perceber como a leitura política das pessoas vai formalizando as ações do poder público: o Agripino é endeusado, porque cedeu asfalto, abonou terrenos. O Mauro Bragato, que descentralizou a política de assistência social praticamente não é citado pelos entrevistados. Mas a Maria José, como assistente social, foi referenciada. São três gestões que incidiram sobre o bairro e que marcam sua história: a origem, com uma política de remoção do centro e das favelas a qualquer custo e em qualquer condição (Prefeito Paulo Constantino); as primeiras infra estruturas e a negociação dos terrenos e do asfalto (prefeito Agripino Lima); a assistência social (Prefeito Mauro Bragato). Vemos que as medidas políticas mais populistas e locais (até mesmo particulares) de doação de terrenos e material de construção garantem mais popularidade do que aquelas que envolvem mudanças estruturais e mais abrangentes, como no caso da descentralização do Serviço Social no município.

Quando aqui chegamos, a gente numa situação precária, nós fomos procurar essas lideranças. Nós procuramos a Casa da Sopa, procuramos a igreja católica, conversamos com essas lideranças, eles nos deram acesso às fichas de atendimento, e aí nós utilizamos esses espaços pra iniciar o trabalho, fizemos uma pesquisa pra conhecer quais eram as necessidades mais urgentes do bairro e depois a gente partiu de casa em casa visitando as famílias, conhecendo. E aí nós chegamos à conclusão que na época existia (em noventa e sete) trezentas famílias morando aqui. O Belo Galindo ainda não era habitado, era só o Morada do Sol. E em cima disso, nós identificamos o que? Um número muito grande de crianças vivendo perambulando pelas ruas porque não tinha nenhuma atividade voltada a essas crianças, um número muito grande de gestantes, um número razoável de idosos, e a maioria assim dessa população eram pessoas jovens, que não tinham emprego fixo, não tinham qualificação profissional.

(Maria José, assistente social)

Feito o diagnóstico da situação do bairro, o próximo passo era conseguir espaço físico para trabalhar. Mais uma vez, igreja católica e Casa da Sopa ofereceram auxílio:

Então a gente não tinha espaço e nós resolvemos aproveitar o que tinha pra poder implantar algumas ações. A Casa da Sopa cedeu o espaço e a igreja cedeu o espaço. No caso da igreja eles tinham duas salas que eram utilizadas pra catequese nos finais de semana, e a Casa da Sopa tinha o auditório e uma sala. Então o que nós pensamos? Nós tínhamos educadores disponíveis, na época a escola oficina deixou de existir, então tinha muito material como máquina de costura, tecidos, e tínhamos uma professora, uma educadora que era costureira. Então nós implantamos o trabalho com criança e adolescente de sete a quatorze anos, [...] E durante duas vezes por semana tinha aula de corte e costura. Então nós utilizamos as máquinas, os tecidos e essa professora que dava aula de corte e costura pras mulheres. E paralelo a isso os atendimentos emergenciais, atendimento com cesta, medicamentos, então todas as demandas que eram da educação, da saúde, da habitação, todas essas demandas vinham pra política de assistência porque não tinha outra política até então.

(Maria José, assistente social)

A articulação com a igreja e com a Casa da Sopa foi importante para que os profissionais da assistência social, e posteriormente, da saúde, trabalhassem nos primeiros tempos. Iniciaram-se também os trabalhos de reuniões com as lideranças que já conheciam os problemas do bairro, para direcionar as reivindicações.

Assim, a pastoral da criança procurou a assistência social com uma relação de crianças de zero a seis anos com problemas de desnutrição, e que precisavam de atendimento pelo Programa do Leite (que não estava disponível no bairro). Esse atendimento só estava disponível em Montalvão e no Brasil Novo, o que não adiantava para as mães, pois não dispunham de condições para a passagem de ônibus. O leite não podia ser entregue porque o bairro não possuía Unidade Básica de Saúde – UBS, e então a assistência social assumiu o compromisso de identificar as famílias que necessitavam do Programa do Leite, e inclusive buscar e fazer a entrega do leite. Iniciou-se também um trabalho de apoio às gestantes.

Com a chegada do Programa Saúde da Família – PSF (hoje denominado Estratégia Saúde da Família – ESF), pode se observar outra forma da prefeitura, através de política pública, estar presente no bairro: primeiro com assistência social, agora com saúde, depois com escola. E assim as instituições públicas foram se instalando e trazendo a cidade para o bairro - as infraestruturas vindo junto com tudo isso também.

Mas nem tudo foi fácil como parece - Maria José fala das idas e vindas da equipe da saúde, por falta de espaço físico:

[...] depois quando a Estratégia Saúde da Família começou a vir, vieram os primeiros funcionários, eles também não tinham espaço. Então eles dividiam com a gente na igreja o espaço. A gente ficava tudo junto ali, trabalhava junto, porque não tinha espaço. Depois eles alugaram uma casa, depois eles perderam o espaço, aí eles passaram um tempo fora, foram pro Montalvão, e a população se mobilizando, indo pra televisão, indo pra rádio, fazendo passeata. E uma luta pra conseguir um espaço. [...] Assim, muitas vezes eles tiveram que sair pra outro local, depois reivindicavam, eles voltavam, foi assim, uma luta muito grande.

(Maria José, assistente social)

Além da pouca vontade por parte do poder público, havia impedimentos legais à construção de espaços físicos destinados à assistência social, saúde e educação no Jardim Morada do Sol. Implantado fora do perímetro urbano, o loteamento não era regularizado:

A gente precisava construir o espaço, só que o loteamento aqui ele não era um loteamento que era regularizado, ele não tinha registro, e nenhuma construção poderia ser feita se não tivesse a regularização do loteamento. [...] Então eles fizeram um projeto, encaminharam para o BNDES, e quando chegou no BNDES eles só poderiam liberar financiamento pra cidades acima de trezentos mil habitantes. Prudente só tinha duzentos mil. Mas pela grandeza do projeto, do trabalho, foi a primeira cidade do Brasil que eles liberaram pra uma cidade com duzentos mil habitantes. [...] Fizeram o projeto, a liberação do dinheiro, tudo, mas não poderia construir porque tinha que regularizar o loteamento.

(Maria José, assistente social)

Mais tempo se passou entre a liberação do dinheiro e o início das obras...

M. J.: Então assim, foi uma luta, e mais um ano. Aí o projeto que tinha sido feito pra construção foi totalmente mudado, foram as condições que eles acharam pra realmente concluir esse projeto. Então assim, aí teve que um arquiteto da prefeitura fazer um novo desenho pra baratear a obra, aí saiu esse prédio aqui

R: Do Centro de Referência de Assistência Social?

M. J.: É, que na época era Centro de Educação Comunitária.

R: Toda essa luta para a construção do Centro de Educação Comunitária?

M. J.: É, isso. Primeiro registrar o loteamento, depois mudar todo o projeto, porque tinha que ser um custo menor da obra, que o projeto era um projeto totalmente assim... Maravilhoso, com toda a estrutura pensada pelas outras pessoas na época que comandavam a política. E aí construiu-se esse prédio.

Maria José comenta o papel da assistência social na articulação das reivindicações. A população do bairro procurava a assistência social para se mobilizar:

Então foi uma luta muito grande pra vim essas políticas para o bairro. Então assim, a gente sempre sentava com os moradores porque tudo... Eu sentia assim, era muito esquecido por parte dos administradores. Então a partir da política de assistência, os moradores eles viam na gente assim “olha, vamos juntar aqui porque é uma forma da gente ser ouvidos”. Nem sempre, mas tinha alguém ali pra buscar orientação, como que a gente vai fazer, como que a gente vai se articular, como que a gente vai pensar isso.

(Maria José, assistente social)

Todo o relato da assistente social do Jardim Morada do Sol é muito esclarecedor: como as diferentes administrações municipais vão se sucedendo com

diferentes formas de tratar o bairro e as pessoas ali sujeitas aos humores dos que estão no poder.

Então a gente sentava, “tudo isso é necessário, mas o que a gente precisa hoje? Nós vamos focar em uma, duas reivindicações, depois que a gente conseguir a gente vai partir pra outra”. Então na época era a rede de esgoto, não tinha a rede de esgoto e não se passa asfalto onde não tem rede de esgoto, porque até então era fossa. [...] Até que foi uma noite, foi lá na igreja, lotou, e aí o diretor da Sabesp assumiu o compromisso e daí a três meses foi concluída a rede de esgoto. Não adiantava você solicitar o asfalto se antes não tivesse a rede de esgoto. E assim foi. O transporte coletivo foi uma luta dos moradores com os presidentes das empresas pro ônibus de Montalvão passar pelo bairro, pra trazer uma linha de transporte coletivo para o bairro. [...] Aí era aquela luta, [...] tinha três meses pra ver se ia dar certo, tinha que ter passageiros. Então assim, o presidente de bairro na época, o seu Raul, ele vinha nas reuniões: “Gente, vamos usar o coletivo, nós temos três meses. Se em três meses não tiver o retorno que a empresa espera, essa linha para, e aí dificilmente a gente consegue outra”. Ele ia nos pontos de ônibus, então assim, era aquele boca a boca pra poder reivindicar uma solicitação que havia sido atendida. Então assim foi com todos os problemas. A escola, quando veio, também, porque teve algumas atitudes de alguns funcionários, de desrespeito com a população, então a população, algumas pessoas, começaram a depredar a escola, aí eles vinham (e diziam): “Ajudem a gente”.

(Maria José, assistente social)

Esta parte do relato de Maria José é particularmente importante: revela a atitude do poder público em tirar as pessoas do centro e jogá-las ali. E continuam fazendo isto no Belo Galindo:

M. J.: [...] Aí logo em seguida em noventa e oito, noventa e nove, começou ser habitado o Belo Galindo.

R: Foi loteamento também... Venda de lote ou foi doado?

M. J.: Já foi doado. E aqui no fim acabou sendo doado também. [...] o que acontece aqui? Eu vejo assim, todas as pessoas que estão numa situação de vida terrível, eles acabam conseguindo um lote e jogando aqui. Jogando, porque as pessoas, elas foram jogadas aqui. Eu digo assim, que eles acabaram vindo pra cá de uma forma mais desrespeitosa do que a forma que eles viviam antes de virem pra cá. Porque morando naqueles locais próximos do centro, eles tinham acesso a essas políticas, eles tinham acesso ao trabalho, e jogados aqui, eles não tinham acesso a nada. E foi assim que se constituiu esse bairro.

Outra fala importante é referente ao isolamento dos bairros: já foi pior, mas as distâncias são muitas ainda e as pessoas novas que estão chegando sentem isso, sobretudo, porque deveriam morar em situação melhor, em relação ao centro da cidade. Para os mais antigos, a percepção de que já foi pior ajuda a gostarem mais do bairro:

Olha, a relação do bairro com a cidade eu nem sei se existia, porque com essa distância eles iam a pé pra cidade, de carona. Sentem até hoje, reclamam dessa distância. Os primeiros moradores até que assim... Vêem esse bairro, o que mudou, nossa, eles gostam muito. Mas assim, os outros moradores que vieram depois, já com o bairro melhorado, eles reclamam muito da distância, do isolamento.

(Maria José, assistente social)

Maria José faz um balanço das entidades e instituições que hoje são mais atuantes no bairro, e conclui que são as pertencentes ao poder público. Mesmo a Casa da Sopa, na maior parte de suas ações, possui parceria com o poder público, pois recebe recursos do poder público através do fundo municipal, estando registrada no conselho de assistência social. E para isso ela necessita seguir as diretrizes do SUAS¹⁹, porque passa a ser uma executora da política de assistência social. As igrejas, atualmente, têm agido de forma mais tímida. Isto é significativo, pois paradoxalmente, com todas as idas e vindas,

¹⁹Sistema Único de Assistência Social, sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil.

todas as parcerias com igrejas e entidades, que viabilizaram ações do poder público no começo, hoje o poder público é o mais atuante no bairro.



Segundo Carlos (2007), a diferenciação socioespacial dá qualidade ao tema da diferenciação, pela compreensão do processo espacial, em sua determinação social, permitindo compreender o espaço geográfico como produção social – um ato de produção da vida, como ato de produção do espaço. A autora vê o espaço como processo e movimento; e como condição, meio e produto da reprodução social.

O raciocínio apresentado aponta na direção de uma compreensão do espaço geográfico como produção social, numa dialética espaço-sociedade, não como dois termos separados que “entram em relação”, mas como um termo se realizando no outro, e através do outro. O espaço assim analisado, portanto, pode ser compreendido como processo e movimento, produção e reprodução social. Sendo assim, o espaço muda, porque a sociedade também muda. (CARLOS, 2007).

Carlos (2007) enfatiza que tanto Harvey (2004, apud CARLOS, 2007) quanto Soja (1993, apud CARLOS, 2007) desenvolveram a noção de “desenvolvimento geograficamente desigual” como o foco explicativo das diferenciações socioespaciais, potencializando, com isso, o plano social e trazendo para o foco constitutivo da diferenciação a noção de “desigualdade”, que evidencia:

[...] a existência de uma sociedade de classe que diferencia os seus membros a partir do lugar que ocupam tanto na produção quanto na distribuição da riqueza gerada. Trata-se, também, de considerar o papel da divisão espacial do trabalho como elemento articulador/diferenciador dos lugares. (CARLOS, 2007, p. 47).

Conforme Soja (1993, p. 99, apud Carlos, 2007, p. 47-48), a estrutura do espaço organizado representa:

[...] um componente dialeticamente definido das relações de produção gerais, relações estas que são simultaneamente sociais e espaciais [...] homologia espacial correspondente com as relações de classe tradicionalmente definidas, e, por conseguinte, com as contingências do conflito de classe e da transformação estrutural. [...] essa homologia espaço-classe pode ser verificada na divisão regionalizada do espaço organizado em centros dominantes e periferias subordinadas, em relações

espaciais de produção socialmente criadas e polarizadas, captáveis com maior precisão no conceito de desenvolvimento geograficamente desigual. Essa conceituação dos vínculos entre a diferenciação social e espacial não implica que as relações espaciais de produção ou a estrutura centro-periferia sejam separadas e independentes das relações sociais de produção, das relações de classe. Ao contrário, os dois conjuntos de relações estruturadas (o social e o espacial) são não apenas homólogos, no sentido de provirem das mesmas origens no modo de produção, como também dialeticamente inseparáveis.

Carlos (2007), conforme o mesmo fundamento teórico, entende a desigualdade como centro explicativo da diferenciação e esta imanente à produção espacial.

Esta hipótese, da diferenciação como imanente à produção espacial faz com que sejam desvendados os conteúdos dos processos que constituem a “produção social do espaço”, fundamentada na contradição entre a produção social do espaço e sua apropriação privada, pois trata-se de uma sociedade de classes. A diferenciação socioespacial é, portanto, ao mesmo tempo, pressuposto e produto do processo histórico de produção do espaço, vivida concretamente a escala do lugar, o que implica entender as mediações que se impõem num determinado momento histórico à relação sociedade/espaço. A principal revela a propriedade no seio do processo de reprodução da sociedade. (CARLOS, 2007).

Cada vez mais a cidade é local de atuação dos agentes de produção do espaço, e portanto será refletido em sua arquitetura e na sua organização o padrão de desenvolvimento da complexidade das relações sociais. Assim, a cidade é a materialização da atuação da sociedade no espaço geográfico, através do ambiente físico construído (NEGRI, 2008).

Através da segregação socioespacial, a classe alta controla e produz o espaço urbano, de acordo com seus próprios interesses. É a camada com renda mais alta que, ao consumir e valorizar de forma diferenciada o espaço urbano, engendra a segregação socioespacial. Sendo assim, morar num bairro periférico de baixa renda significa ter menores oportunidades em nível econômico, cultural, educacional, social. Isto implica em uma grande dificuldade de melhorar econômica e socialmente. Implica, também, em constituir força de trabalho disponível para o capital (NEGRI, 2008).

Roitman (2003, apud NEGRI, 2008), destaca que a segregação aumenta as diferenças sociais, reduz as oportunidades de trabalho e agrava a vulnerabilidade social. Não se trata somente da separação entre grupos sociais, mas também de recursos e serviços

e portanto, nesse sentido, a segregação espacial pode conduzir à exclusão social.

A segregação socioespacial age diretamente nas oportunidades de exercício da cidadania, pois as desigualdades refletem-se no acesso às políticas públicas em razão de sua localização espacial, de renda monetária e o bem-estar social (NEGRI, 2008). Com isto,

A segregação socioespacial assim definida não pode ser compreendida apenas pela diferenciação e isolamento espacial da função habitacional, mas pelas dificuldades de ter acesso ao conjunto da cidade, tanto no sentido objetivo, para aqueles que enfrentam as limitações orçamentárias para o acesso às formas mais eficientes de deslocamento e comunicação, como no sentido subjetivo, tendo em vista as dificuldades de construção coletiva de uma identidade urbana. (SPOSITO, 1996, p. 83)

Esta reflexão teórica ajuda a compreender o processo de segregação socioespacial ocorrido no Jardim Morada do Sol e no Parque Residencial Francisco Belo Galindo. Construídos pelo poder público municipal com o objetivo de mascarar o problema de moradia na cidade, distantes da malha urbana consolidada, e sem infraestrutura de qualquer espécie, estes loteamentos constituem um exemplo emblemático da segregação e da diferenciação socioespacial na cidade de Presidente Prudente.

É preciso lembrar que os loteamentos do Programa se localizavam em áreas de exclusão social. Temos que lembrar também que foram para estes loteamentos as pessoas de baixa renda, que não possuíam condições de escolher onde morar. Assim, no processo de construção da cidade, fica clara a diferenciação social produzindo a segregação espacial.

1.4 O JARDIM MORADA DO SOL E O PARQUE RESIDENCIAL FRANCISCO BELO GALINDO: UM LUGAR COMPLEXO.

O fato é que o Jardim Morada do Sol possui uma história *sui generis* quando comparada a de outros bairros, fortemente marcada pelo afastamento acentuado da malha urbana compacta da cidade, num distanciamento muito mais do que espacial, conforme lembra Marta., ex-moradora do bairro:

Aí chegando lá, o que aconteceu? Aquele buracão, só tinha a estrada, tudo de terra, aquele mato ali, o que eu fiz? Nós entramos de cara e coragem, primeiro economizar e construir. Aí não tinha água, não tinha luz. A gente deixava o

tambor na frente da porta e o caminhão pipa vinha, deixava a água. Quando você ia trabalhar que você chegava à tarde, ia tomar um banho não tinha mais água, que a molecada, e boi, iam, e bebiam toda a água. Então você imagine a vida que a gente passou ali no km 7.

(Marta, ex-moradora, 43 anos)

A fala de Marta é emblemática. E é útil ao nosso propósito de descortinar as condições que marcaram o início do bairro. Marta chegou ao bairro juntamente com as primeiras famílias, vinda de uma favela no bairro Santa Monica, mas depois de algum tempo de sofrimento com a falta de infra-estrutura e serviços urbanos, mudou-se para outro bairro melhor equipado.

O Jardim Morada do Sol constituiu-se em seu início, portanto, numa área muito afastada da área urbana contínua de ocupação consolidada e melhor equipada da cidade, com um início de vida muito difícil, o que marcou a sua história e a das pessoas que para lá foram morar.

Na verdade, o que fez e faz do bairro um lugar é o encontro, ~~a~~“aqui”, de trajetórias diversas que possuem suas próprias temporalidades (MASSEY, 2008). Conforme a mesma autora, a sucessão e a acumulação de tramas e encontros formam uma história – no caso do Jardim Morada do Sol, a sucessão de encontros entre pessoas que vieram de outros bairros, outras cidades e outros Estados, para constituir o bairro – um lugar em sua complexidade de elementos. Este encontro envolve também as políticas habitacionais de Presidente Prudente, em suas diferentes administrações; e as entidades/instituições presentes no bairro.

As primeiras impressões do bairro foram conflitantes. Para alguns, o bairro era promessa de vida nova, casa própria, autonomia. Para outros, a vinda para o bairro significava uma espécie de degredo, a última alternativa de quem não dispunha de meios para ir para outro lugar.

A impressão minha era boa, eu me senti feliz, eu falei “vou pra dentro da minha casa, do que é meu e vou fazer a vila”. Eu trabalhei muito nessa vila. Comunidade, ajudar os outros mais pobres, ajudei muito gente mais pobre aí. Eu levantei a igreja, porque não tinha uma igreja, não tinha nada aqui, ... [...].

Ah a vida no bairro começa normal né, a gente tem vontade de ser alguém na vida tem que trabalhar, tem que fazer força, fazer a vida. Fazer amizade com os outros, fazer bem pros outros também, não maltratar, ver o pobre lá jogado... que nem eu mesmo, quanta gente que eu dei apoio, que eu dei ajuda [...]

(Ana, moradora, 74 anos)

O medo da violência no bairro era um dos motivos pelos quais não se queria ir para lá, apesar de que, para muitos dos que moravam em favela, a violência não era exatamente uma novidade. Mesmo assim, a distância causava a demora para que qualquer ação policial fosse acionada a tempo, fazendo com que a insegurança fosse maior.

Embora relatassem boas relações de vizinhança, o início do bairro é descrito como violento, mesmo entre vizinhos. Havia, inclusive, a desconfiança de vizinhos que pareciam amigos, mas que acabavam se revelando através do roubo de utensílios e até dinheiro, como narrado por Valéria. No relato de Maria Antonia, aparece também a ação de traficantes no bairro.

Mas só que era assim, nunca ninguém mexeu com a gente sabe, nunca. Eu fazia faculdade, você descia tarde da noite ali, que até então o ônibus passava ali por cima, mas eles não mexiam com a gente, sabe? Tinha violência, mas era com eles, você não se envolvendo... Até hoje eu falo assim: quem faz os vizinhos é a gente, a boa vizinhança é a gente. Então cada um vivendo sua vida, você não se intrometendo... E assim eu fiz e faço até hoje.

(Maria Antonia, moradora, 52 anos)

Tendo que conviver com o tráfico de drogas no bairro, estabeleceu a estratégia de não envolvimento.

Em contrapartida, a colaboração entre os primeiros moradores é lembrada como assídua e importante:

Minha relação com os vizinhos é amor, é carinho um com o outro, bem estar,

conversa. A gente não maltrata um, maltrata outro não. Desde o começo é assim: Por quê? É o que a gente fala, quem faz a vila que você mora é você mesmo.

(D. Ana, moradora, 74 anos)

Só a vivência, vivência nós vivia muito bem graças a Deus. Todo canto que eu moro não tem confusão nem nada não, graças a Deus. A vivência assim na vila, as pessoas na vila melhorou muito. Graças a Deus aqui ninguém nunca me aperreou.

(Júlio, morador, 72 anos)

Segundo Ramiro (2006), este tipo de solidariedade de vizinhança não é suficiente para formar uma comunidade. A pobreza e as necessidades de pessoas que vivem nessa condição e dividem um espaço comum não significa que irão criar vínculos comunitários, mesmo sendo em busca da sobrevivência, embora isso ocorra em alguns casos.

Contudo, colaboração e violência marcam as relações de vizinhança no início do bairro. Isso não é de se estranhar, visto que, de acordo com Massey (2008, p. 219),

[...] Essas constelações temporárias de trajetórias, essas eventualidades que são lugares, requerem negociação. [...] além disso, lugares variam, e assim também varia a natureza da negociação interna que eles demandam. “Negociação” aqui quer dizer o uso dos meios através dos quais o ajustamento, de qualquer forma sempre provisório, pode ou não ser alcançado.

Porém, essas negociações levam tempo para se consolidarem. Daí os conflitos. Vizinhos que se auxiliavam, nos primeiros tempos do bairro em formação, e também brigavam entre si. Conforme relata a assistente social do bairro, Maria José, ao mesmo tempo que se auxiliavam, tinham conflitos.

Maria José tem uma versão menos romantizada do que os depoimentos até então, que falavam de solidariedade sem conflito. Eles precisavam uns dos outros, mas não eram uma família coesa e amorosa:

M. J.: Olha, as relações de vizinhança eu costumo dizer que existe uma relação de solidariedade entre eles, sempre foram muito solidários. Mas também de muitas encrencas, de muita violência. Então assim, eles tinham que ser solidários, porque não tinha outra forma, mas também tinha muita confusão, muita briga. Então você via: hoje precisa, a vizinha está lá, ajudava, cuidava do filho; daí a pouco, o pau comia. Mas assim, “precisou, estou lá”. Muito alcoolismo, muita droga...

R: Então as relações eram de solidariedade, mas havia conflitos também?

M. J.: Muitos conflitos, e ainda há até hoje. Ainda existe essa solidariedade, mas muitos conflitos. Tanto assim com a vizinhança...Não tanto, mas assim mesmo as relações domésticas...

R: Violência doméstica?

M. J.: Muita

R: Contra a mulher...

M. J.: Criança...Ainda tem muito.

Tudo isso permeado por mobilizações, que foi a forma que os primeiros moradores encontraram para pressionar o poder público municipal para que infraestrutura e alguns serviços públicos básicos chegassem ao bairro. Maria Antonia foi uma das poucas moradoras que comprou o lote no Jardim Morada do Sol, construiu três cômodos e se mudou para lá apenas quando foi instalada a água encanada e a rede elétrica. Mas mesmo antes de se mudar, participava das lutas comuns. Em seu depoimento, relata as reivindicações feitas por melhorias no bairro: água, esgoto, asfalto, correio; queimaram pneus na rodovia, foram ao rádio, à televisão, aos jornais.

O início difícil, violento, num bairro distante, sem água encanada, sem energia elétrica (apesar de constar, nos documentos da Prefeitura, como loteamento ~~urbanizado~~”), sem pavimentação nem transporte público, originou a condição propícia para a formação de uma ~~comunidade~~”, nem que fosse apenas para fins de reivindicação. Mas não sem tensões,

visto que havia grupos – como os violentos, os traficantes – que mostravam que as relações de vizinhança criavam laços, sim, mas que estes não eram compartilhados por todos os moradores que para lá foram realocados. Havia tensões entre quem queria ali construir uma vila, ajudar os mais necessitados e outros que não queriam ali permanecer, que não queriam ali se envolver, que enfim, estavam interessados em outras coisas. Quem então formava esta “comunidade”, que deveria corresponder ao lugar (bairro), como um todo? Alguns foram imbuídos de um verdadeiro desejo (ou necessidade?) de construir o bairro. As pessoas se uniam em torno de um objetivo comum, e essa união se refletia nas relações com os vizinhos, como demonstraram os depoimentos de Ana e Maria Antonia.

Brigamos pelo posto de saúde, aí começou a vir a turma da saúde. Primeiro eles vinham todo dia de carro. Tinha uma casa desocupada lá, foram lá, ajeitaram e pôs o postinho de saúde lá todo dia. Aí mudou na casa do Miguel o postinho de saúde.

(D. Ana, moradora)

Depois eu fui conhecendo algumas pessoas, vizinhança aqui, aí nós nos unimos pra fazer assim uma associação de bairros. Nós fizemos essa associação de bairro e começamos a reivindicar na prefeitura melhoria pro bairro.

(Maria Antonia, moradora)

Massey (2008) revela que alguns tipos de lugares, em certas ocasiões, requerem a construção de um “~~n~~ós” delimitado, mesmo que heterogêneo e instável, às vezes até mesmo marcado por antagonismos. Outros não requerem a construção de um “~~n~~ós” único, hegemônico (embora possa haver uma multiplicidade de “~~n~~ós” sendo exercidos cotidianamente nos lugares). A negociação e a contestação cotidianas de um lugar, que ocorrem através de inúmeras práticas cotidianas, moldam continuamente a “~~i~~dentidade” de um lugar, porque múltipla e em movimento.

A situação de carências múltiplas e de distância em relação à cidade e aos recursos de serviços públicos ou espaços de uso coletivo levou, portanto, a que as primeiras pessoas desenvolvessem laços, que conformaram uma unidade comum, e que foram

importantes também para constituírem uma força política, para terem mais voz. Mas, passada a fase inicial, com o bairro se estabelecendo, as pessoas ampliando ou restabelecendo suas conexões com a cidade, empregando-se, retomando sua vida de trabalho (que se dá fora do bairro), a organização inicial perdeu o sentido.

No começo era uma situação de total isolamento: não só não podiam se locomover até a cidade, como ficavam sem contato nenhum com o exterior. Talvez tenha sido justamente esta situação que aproximou as pessoas num primeiro momento, estimulada pelas instituições colaboradoras. Mas, depois com a ampliação dos vínculos com a cidade, com comunicação e transporte, o que garantiu também maior acesso ao emprego, melhoria gradativa das condições de vida e do bairro em geral, as pessoas não necessitavam mais tanto umas das outras...

É pertinente questionar se esta mobilização para reivindicar questões tão pontuais, quanto os serviços públicos básicos, depois que as reivindicações foram atendidas, se permaneceu a mobilização. Normalmente, há uma diferença entre movimentos sociais e ativismos sociais como estabelece Marcelo Lopes de Souza. Em que medida estas mobilizações se desdobraram na formação de uma comunidade – que envolve uma parcela de pessoas do bairro? Uma das entrevistadas responde:

Então a gente era muito unido. Hoje em dia que tá mais assim não é, todo mundo trabalhando, graças a Deus ninguém precisa mais de ninguém. Assim precisar precisa, mas não tanto assim, não é, no financeiro. Então era dessa forma.

(Maria Antonia, moradora, 52 anos)

Este depoimento dá a impressão de que as pessoas hoje são mais capazes de resolverem seus problemas, sem precisar mais do outro e isto leva também a colaborar menos com os outros. Há certo ressentimento nesta fala. Pode ser pelo fato de que ela se sentia muito útil socialmente, quando a solidariedade e relações de vizinhança eram moedas correntes importantes. Hoje ela parece ter perdido função, pois as pessoas foram resolvendo privadamente seus problemas. O que não significa que não exista mais miséria no bairro. As próprias observações feitas em campo, os depoimentos e as marcas presentes no espaço

evidenciam que ainda há muita miséria no bairro.

O lugar, portanto, modifica as pessoas não ~~+~~...] através de um pertencimento visceral (alguns apenas modificando o desenraizamento, como tantos concluiriam), mas através da prática do lugar, da negociação das trajetórias que se intersectam, lugar como uma arena onde a negociação nos é imposta.” (MASSEY, 2008, p. 220).

Entre os moradores mais antigos, apesar de não haver mais a necessidade premente de reivindicações, permanecem os laços de amizade e colaboração.

Lugar, aqui, significando a condição geral de nosso estar juntos (MASSEY, 2008). Assim, nas condições adversas do início do bairro, laços fortes foram criados, sendo que muitos deles permaneceram após o período de reivindicações. O que engendrou a formação de uma possível “comunidade”, pelo menos entre as pessoas que são mais antigas, que se conhecem de longa data e que compartilharam uma história cotidiana comum.

Hoje não, às vezes você fica doente de cama, um vem e lava sua louça, outro vem e varre sua casa. Que hoje não existe mais isso, eu falo, não existe gente.

(Maria Antonia, moradora)

Essas pessoas contaram e vão contando ainda hoje com toda uma rede assistencial, formada pelas igrejas, congregações e prefeitura municipal, via assistência social. Suas trajetórias de vida são marcadas pela ação dessas organizações, que são personalizadas em algumas figuras, que passam a serem vistas como benfeitoras. A formação desta “comunidade”, como se pode notar, não se deu de forma absolutamente espontânea. Ela contou com o apoio inicial de instituições religiosas, como a Casa da Sopa e a Igreja Católica, e a Prefeitura, através da ação de assistência social.

R: Então a presença da Casa da Sopa como apoio?

M.A: Nossa, foi tudo. A presença da Casa da Sopa pra esse bairro foi tudo. Que ergueu o bairro, eu diria assim que iniciou o bairro, quem ergueu esse bairro foi a Casa da Sopa. Depois dela vieram várias coisas pro bairro, mas quem começou tudo pro bairro...

(Maria Antonia, moradora)

É preciso lembrar que o lugar não é formado apenas pelo encontro de trajetórias, mas pelo confronto delas, também; e a predominância de uma delas reverbera sobre as outras (MASSEY, 2008). Assim, a atuação do poder público municipal, construindo o loteamento e realocando as pessoas para lá, num local distante e sem qualquer urbanização, incidiu diretamente sobre a forma como se deram as relações no Jardim Morada do Sol. O impacto foi enorme. A forma como o poder público municipal ~~abandonou~~ as famílias no bairro mudou o caráter e as condições de existência de muitas pessoas. Por isto, o lugar tem que ser reimaginado também como um confronto de trajetórias.

Contudo, apesar da precariedade, e da obrigatoriedade de ir para lá, por falta de condições para ir para outro bairro, as pessoas relataram a importância de deixarem de ser ~~favelados~~, rótulo que traz modificações subjetivas importantes para a maneira como são vistos, e até como vêem a si próprios. Relataram ainda a importância crucial de serem donos da própria casa e estarem livres do aluguel.

Eu vejo o bairro... Como eu disse, muito bom, pra mim está sendo muito bom, não tem o que reclamar do bairro não. É como eu disse anteriormente, aqui no começo estava feio, mas muito bom pra mim. É o que eu posso falar só.

(Valéria, moradora, 47 anos)

A partir das falas dos moradores e da assistente social, podemos levantar alguns questionamentos sobre a existência, formação e consolidação de uma comunidade no bairro (na verdade, não parece haver apenas uma, mas muitas comunidades no bairro, e os pontos de congregação são as igrejas). E também de formação de um lugar complexo, tal como entendido por Massey.

Estaria em formação uma comunidade no Jardim Morada do Sol? Quem participa desta comunidade? Quais os pactos envolvidos? Os agentes atuantes na formação desta ~~comunidade~~ são apenas a Casa da Sopa, a Igreja Católica, o Senac e a Prefeitura, como apontados no presente capítulo? Há mais agentes envolvidos? Quais são eles?

Segundo Gupta e Ferguson (2000), a distribuição espacial das relações de poder hierárquicas auxilia a entender o processo pelo qual um espaço adquire uma *identidade* distintiva como lugar. Os autores afirmam que a identidade de um lugar surge da intersecção entre seu envolvimento em um sistema de espaços hierarquicamente organizados e a sua construção cultural como comunidade ou localidade. A comunidade como entidade literal é, no entanto, uma ideia que precisa ser deixada de lado, considerando sempre a bifocalidade que caracteriza a vida globalizada, bem como o poderoso papel do lugar na experiência vivida.

Assim, no Jardim Morada do Sol, instituições poderosas atuaram para a formação desta identidade.

Quanto à formação da “comunidade” no bairro, cremos que há muito mais agentes envolvidos em sua conformação do que os citados acima. A ação de algumas pessoas também é importante, pessoas de personalidade marcante e que tomaram para si a tarefa de formar uma comunidade no Jardim Morada do Sol. Algumas destas pessoas foram entrevistadas.

Então depende da gente mobilizar o povo e, entre nós, mobilizar o povo.[...]

(Sr. Benedito, morador do Belo Galindo)

As redes sociais formadas atuaram de forma bastante decisiva para a formação daquela “comunidade” de reivindicações, sendo que o que continua até os dias de hoje é um fragmento dela, pois era formada pelos primeiros moradores.

A constelação de trajetórias que constitui o lugar, apesar de estarem interagindo e, sem dúvida, afetando umas às outras, possui muitos ritmos diferentes (MASSEY, 2008). Ao mesmo tempo em que “abandona” as pessoas no bairro, o poder público presta assistência através do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social). Os entrevistados narraram a importância do CRAS nos difíceis primeiros anos da vida no bairro²⁰. No início, sem o CRAS, as organizações religiosas ajudavam os moradores. No entanto, o CRAS foi importante na chegada de muitos, para o auxílio nos primeiros tempos

²⁰O CRAS, no entanto, somente foi implantado no bairro em 1997, ou seja, seis anos após os primeiros moradores chegarem.

no bairro, não os primeiros tempos *do* bairro.

Os moradores referem-se constantemente à atuação profissional da assistente social, Maria José, como de crucial importância. Não só pela ajuda prestada como profissional, mas por sua atuação pessoal, de comprometimento com as pessoas do bairro, acompanhando suas vidas e procurando sanar dificuldades:

Uma assistente social muito boa, ela sabe da minha situação, minha vida todinha, você pode perguntar pra você ver pra ela. (...) e ela ajudou muito assim com cesta pra mim também, ajudou meu filho também. É uma assistente social muito boa desse bairro, não tem nada que reclamar dela. Ela me conhece muito tempo a Maria José, nossa, me ajudou muito.

(Valéria, moradora, 47 anos)

[...] e lá veio o CRAS, a molecada ia tudo lá, foi aonde que veio a Maria José é que ajudou muita gente lá também. Muita criança, muita gente pobre. A Maria José ajudou muito com o Centro Comunitário que eles falam não é, então a Maria José trabalhou mais de cinco anos eles tiveram lá. E durante a semana tinha o (estudo) da Maria José, toda comunidade deles lá trabalhando, e dia de sábado tinha catequese. Lá teve festa, lá teve tanta coisa. Tinha dia que dava gosto de ir lá.

(Maria Antonia, moradora, 52 anos)



O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

O município de Presidente Prudente – SP possui, desde o início de 2011, quatro CRAS em funcionamento com áreas bem delimitadas para sua atuação: Área de Atuação Augusto de Paula, Área de Atuação Alexandrina, Área de Atuação Cambuci e Área de Atuação Morada do Sol. Possui ainda três núcleos: Iti, Nochete e Sabará. Cada uma destas áreas atende a vários bairros.

O CRAS do Jardim Morada do Sol atende também ao Parque Residencial Francisco Belo Galindo. Além do CRAS, foi relatada também a importância da Casa da Sopa na constituição do lugar, através da assistência realizada de variadas formas – desde a sopa que era oferecida aos primeiros moradores, até vestimentas, sapatos e atividades educacionais.

A ONG Casa da Sopa Francisco de Assis (CASOFA) –, Associação Assistencial e Educacional Espírita (ver Quadro 1), presta atendimento aos moradores do bairro Jardim Morada do Sol e Residencial Francisco Belo Galindo há vinte e dois anos, desde a sua fundação. Trata-se de uma Instituição Filantrópica, sem fins lucrativos, e que tem suas atividades voltadas ao atendimento de pessoas menos favorecidas, na área de saúde e também assistencial e atua com propostas de incentivar, acompanhar e promover o desenvolvimento socioeducacional das crianças e dos adolescentes e ainda dá atenção especial à família e aos idosos, por meio do desenvolvimento de projetos.

A CASOFA, como é conhecida, dispõe de biblioteca, consultório médico e odontológico e laboratório de informática, oferecendo atendimento aos bairros por vários profissionais voluntários. A organização oferece ainda atividades de incentivo à educação, dança, arte e cultura, proporcionando um espaço de participação e fortalecimento das relações sociais dos moradores dos bairros.

A história da Casa da Sopa Francisco de Assis funde-se à história do bairro. Não só levando a sopa, como também auxiliando na união dos moradores para as reivindicações necessárias, conforme os depoimentos de Ana, que foi para o bairro com as primeiras famílias, e Maria Antonia, que também participou das primeiras lutas por melhorias para o bairro.

Valéria se lembra, também, do apoio da Casa da Sopa:

Ah, a Casa da Sopa também apoiou como eu muitas pessoas. Na época eles davam sopa, toda sexta feira, era a M. que tomava conta né. [...] tinha sopa, legumes. Peguei bastante sopa lá, me ajudaram bastante. Não só como eu, como outras pessoas. Toda sexta feira, tinha gente que deixava o baldinho lá (...) três horas da tarde. Era fila, então tinha que levar cartão pra ver seu nome.

(Valéria, moradora)

E ainda hoje, muitos recorrem à entidade para auxílio e serviços. A fala da assistente social, Rosa, no entanto, revela que a Casa da Sopa sempre teve parceria com o poder público municipal.

Rosa ²¹ é assistente social da Casa da Sopa há nove anos. Ela conta que os fundadores da entidade já acompanhavam famílias que foram transferidas para o Jardim Morada do Sol:

O bairro foi fundado em mil novecentos e noventa e um. Os fundadores da entidade eles distribuíam sopa no centro, nas ruas, pros moradores de rua. Aí quando houve o desfavelamento de Presidente Prudente, eles pegaram esses moradores de rua e moradores de fundo de vale e trouxeram pra cá. Lotearam, deram lona, e instalaram essas pessoas. Não tinha infraestrutura nenhuma, não tinha rede de esgoto, não tinha energia, não tinha nada. Não tinha escola, não tinha nada aqui. Aí os fundadores vieram junto com eles, distribuíam a sopa debaixo de um pé de árvore.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

A Casa parou de doar sopa faz 10 anos - a fome, portanto, já não é dos problemas mais presentes. Ao mesmo tempo, mostra que a Casa da Sopa sempre teve parceria com o poder público municipal, sobretudo, cedendo o espaço, afinal, era o prédio mais bem equipado do bairro.

E aí com o vereador eles conseguiram a doação desse terreno que hoje tem a entidade. Começou com uma salinha que era a cozinha pra fazer a sopa, depois foi aumentando, aumentando, e hoje está nessa estrutura. [...] Aqui, a casa já foi emprestada pro CRAS, ela já foi emprestada pro ESF, que era o antigo posto de saúde, já foi emprestada. Já foi emprestada pra creche, e também funcionou como EJA. Faz nove pra dez anos que parou de doar sopa. Aí ficaram só os projetos, trabalho com criança, adolescente e idoso.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

²¹Entrevista concedida em 12/12/2012, na Casa da Sopa.

Rosa fala das relações de vizinhança:

Olha a ajuda deles aqui era sempre mútua, tipo assim, se acabou o arroz, o vizinho dá um pouquinho, reparte. Isso sempre teve e tem, isso tem. Só que também tem aquela parte “se o vizinho ganhou uma cesta eu também quero”. Também tem.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

O estigma que acompanhava os moradores do bairro é comentado por Rosa. Ela destaca o papel do Programa de Desenvolvimento Local²² do Senac na superação deste estigma, através da divulgação dos pontos positivos dos bairros:

E no começo aqui era estigmatizado, o quilômetro sete. Então, realmente, quando funda um bairro, sempre tem mais aquela marginalidade, ele sempre aflora mais. Hoje já conseguiram tirar um pouco, ainda existe, mas hoje já é o Jardim Morada do Sol e o Residencial Francisco Belo Galindo, não é tanto quilômetro sete mais. Mas foi duro viu. Quase vinte e dois anos... Poucos anos, de uns dois, três anos pra cá, que conseguiu tirar um pouco disso, dos pontos positivos. De onde veio o Desenvolvimento Local, a partir disso, daí que a gente foi em cima dos pontos ativos, das coisas boas, não só das coisas ruins. Coisa ruim sai direto no jornal, mas as coisas boas não saem. Então foi aí que começou o Desenvolvimento Local que a gente começou a aflorar mais os pontos positivos aqui do bairro.[...]Porque sempre sai ou morte, ou bateu em não sei quem, não sei quem foi baleado, tacou fogo na casa de não sei quem, assalto. Sempre são pessoas daqui. Mas nunca contava coisa boa, que conseguiu, por exemplo, uma coisa boa. Sempre as coisas negativas eram afloradas.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

²²O Programa de Desenvolvimento Local do Senactem como objetivo induzir o desenvolvimento nas localidades em que o Senac está presente e atua. Faz isso por meio de uma metodologia com foco na formação e instrumentalização do capital social dessas comunidades. No caso do Jardim Morada do Sol, o Programa é desenvolvido em parceria com a Casa da Sopa.

Ela reitera o importante papel do Desenvolvimento Local para os bairros:

Então aí depois que começou o Desenvolvimento Local, a gente conseguiu o parque, o campo de futebol, a feira, e outras coisas também que fortaleceram a comunidade, pra poder ir atrás das necessidades do bairro. Porque queira sim, queira não, depois que passa o asfalto tudo melhora. Queira sim, queira não, o posto de saúde era numa casa alugada, conseguiu a sede. A escola. Não tinha escola, foi feita uma escola com creche. Entendeu? Então fortaleceu. E queira sim, queira não, com essa gestão política ficou bem melhor. Nunca foi tão valorizado o bairro como foi (...) passada e essa. Antes era esquecido mesmo aqui, era esquecido.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

Rosa faz um balanço positivo do bairro na atualidade:

Hoje eu acho que ele melhorou oitenta por cento. Tem até o comércio de material de construção aqui. Tem uma padaria boa agora. Mesmo que seja informal, mas tem bastante. Se você quer comprar alguma coisa, agora tem. Mesmo que às vezes eles acabam cobrando um pouquinho mais caro, mas tem. Pequenos negócios informais, abriram um monte aqui no bairro.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

Ela atribui estas melhorias ao asfaltamento dos bairros:

Com o asfalto. Passou o asfalto, evolui o bairro. Evolui. E queira sim, queira não, a gente tem mais infra-estrutura. É o que eu falo, de projetos... Eles são supridos, não pode falar que criança e adolescente não tem. Tem. Porque temos nós, tem o AME, tem a igreja, tem o CRAS. É suprido de projetos. A escola, que tem a Cidade Escola, que é tempo integral. Então a criança fica fora de um projeto ou da escola se quer, porque tem vagas e tem projetos. Tem escola, creche, escola aqui é até a quarta série...Até a quinta.

(Rosa, assistente social da Casa da Sopa)

Quando comenta sobre a saúde, Rosa acaba falando da distância. A distância continua sendo um problema – trata-se de pessoas para quem a mobilidade urbana e a acessibilidade são problemas concretos.

R.: Eu não sei, eu pra mim, eu particularmente, no lugar de ser ESF eu prefiro posto de saúde. Só que vendo pelo outro lado o ESF é melhor, porque trabalha com a prevenção. Mas quando você está com uma dor de barriga e você precisa de um posto, você não pode ser atendido, você tem que ir lá pro HR. Isso é uma dificuldade grande.

R: Pela distância...Aí volta a velha história. Pela distância, às vezes as pessoas não tem nem condições de irem.

R: É uma carência do bairro?

R: Isso é uma carência. Numa visão, a prevenção é ótima, porque tem os agentes comunitários que vão na casa, é uma proximidade, mas há essa deficiência. Outro dia eu cortei o dedo, e precisava dar dois pontos. Eu tive que ir para o HR (Hospital Regional), saí daqui e fui lá para o HR.

QUADRO 1

Casa da Sopa Francisco de Assis²³ CASOFA

História



²³<http://www.casofa.org.br/>;
<http://www.recriaprudente.org.br/site/entidades/default.asp?cod=49>
Pesquisa realizada em: 24/09/2012

Em 1992, a entidade começou a fazer sopa e distribuir entre algumas famílias da periferia da cidade. Com recursos próprios, foram adquiridos os utensílios, fogão, geladeira e mantimentos, e passaram a visitar apenas um bairro da cidade - o Jardim Morada do Sol - devido a extrema penúria e abandono em que viviam seus moradores.

O Jardim Morado do Sol, distante a sete quilômetros do perímetro urbano, recebia pessoas retiradas dos fundos de vales pertencentes à Prefeitura Municipal. Não havia nenhuma infraestrutura e nenhuma perspectiva de consegui-la, dadas as condições de desinteresse de nossos governantes em investirem num bairro criado para ser discriminado. A diarreia e a conjuntivite eram as doenças que atingiam a população do bairro. O trabalho de assistência era realizado na rua, semanalmente, distribuindo alimentos, roupas, remédios, além de brincadeiras dirigidas às crianças e jovens e alento ao coração sofrido de seus pais. Após algum tempo, um vereador ofereceu um terreno, por empréstimo, para que fosse construída uma cozinha, que foi inaugurada em 10/02/1994.

Havia um alto índice de evasão escolar entre as crianças do Ensino Fundamental, pois as escolas mais próximas ficavam a quatro quilômetros de distância e o único caminho era a beira de uma rodovia muito perigosa. Foram construídas, então, três salas de aula, oferecidas ao Governo do Estado e do Município para que se pusessem professores e fossem trazidas as crianças de volta à escola. A partir daí, as instalações foram utilizadas até o ano de 1999. A partir do ano de 2000, as salas passaram a ser utilizadas pelas crianças e adolescentes do bairro para as atividades do Projeto Envolvimentos.

Para a construção da CASOFA, foram desembolsados recursos próprios, já que os órgãos procurados não se dispuseram a ajudar.

No desenvolvimento de seus Projetos, procura que seus participantes interajam, troquem experiências, cultivem valores pessoais e morais, que enfim, se conheçam e conheçam seus valores e direitos, mas tenham consciência de seus deveres; que busquem incessantemente a plena cidadania. Atualmente desenvolve projetos como:

- Projeto RAMOS – Grupo de dança e percussão – 09 a 18 anos;
- Projeto de Leitura Infantil – 06 a 12 anos;
- Projeto de Língua Inglesa – 08 a 13 anos;

- Projeto para Melhor Idade – 50 anos acima;
- Curso de Formação de Juízo Sócio Moral – 07 a 18 anos (direcionado aos participantes dos projetos);
- Projeto de Informática – 07 a 14 anos;
- Atendimentos Médicos (Homeopatia e Ginecológico) e Dentários;
- Terapia comunitária – Roda de pessoas de várias idades;
- Parceria com Lar Santa Filomena – Projeto Pró Jovem;
- Atendimento Social com distribuição de alimentos in natura, roupas, móveis àqueles que apresentam necessidades reais para este acolhimento.

Há, ainda, os eventos beneficentes, como a tradicional Feijoada e a Pizza. Com recursos advindos destes eventos e de doações, mais um convênio com a Prefeitura Municipal, são angariados os recursos financeiros para a subsistência da Casa da Sopa Francisco de Assis.

No contexto institucional, propôs-se tornar parceira das demais Instituições filantrópicas que congreguem o mesmo ideal, independentemente do foco político e religioso, como também prestar-se e a apoiar os órgãos públicos nas ações encetadas para permitir o pleno desenvolvimento da cidadania. Empreende ações que envolvem o processo de desenvolvimento local, através do envolvimento entre as parcerias que são efetivadas junto às redes existentes no município, como: Associações, Entidades Filantrópicas, Setor Publico, PSF, CRASS, Policia Militar, Senac, Rede Social e outros. Pode-se entender que é a ação de cidadania transformando vidas, são atores que buscam conhecer a realidade, sabendo da importância de seu trabalho e de seu comprometimento Ético Político e Profissional junto à população de risco, lutando para mudar e dar cara nova a triste realidade de quem não tem expectativa de um futuro melhor.

Atualmente, a Casa da Sopa tem desenvolvido, juntamente com o Senac de Presidente Prudente, um trabalho de Desenvolvimento Local, iniciado em 2008 e previsto para terminar em 2018.

As atividades de Desenvolvimento Local (ver Quadro 2) são realizadas pelo Senac de Presidente Prudente, em parceria com entidade assistencial Casa da Sopa Francisco de Assis. Participam das reuniões moradores dos dois bairros (Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo), assistentes sociais, funcionários e representantes de entidades assistenciais, pesquisadores, professoras que trabalham no bairro, representantes da Associação de Moradores e a coordenadora do Programa de Desenvolvimento Local do Senac, perfazendo uma média de 10 a 20 pessoas por reunião.

QUADRO 2

O Programa de Desenvolvimento Local do Senac.²⁴

O Programa de Desenvolvimento Local tem como objetivo induzir o desenvolvimento nas localidades em que o Senac São Paulo está presente e atua. Faz isso por meio de uma metodologia com foco na formação e instrumentalização do capital social dessas comunidades. O objetivo é passar de um configurado cenário para outro melhor e sustentável, que gere crescimento econômico, promova o desenvolvimento social e preserve o meio ambiente, sempre considerando as gerações atuais e futuras. Envolve mobilização e articulação de atores sociais na criação de governança local, elaboração da visão de futuro para os próximos 10 anos, diagnóstico participativo e plano de desenvolvimento que direcione ao futuro desejado. Este desenvolvimento, conforme orientações do Senac, deve ser planejado de forma coletiva e integrado entre todos os setores da sociedade. Para iniciar esse processo investe-se em capital social, por meio das redes sociais, que devem estar fortalecidas e coesas. Com o consenso de seus participantes, é constituída uma comissão de desenvolvimento local, responsável pela escolha do local em que o processo será fomentado.

O Senac São Paulo entende o desenvolvimento local como uma estratégia

²⁴FONTE: www.sp.senac.br/

que considera o desenvolvimento de comunidades identificadas geograficamente por seus recursos e potencialidades. Portanto, considera que falar de desenvolvimento local é falar do desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades. Acreditando nisso, a instituição tem dado ênfase a dois métodos de trabalho em nível local: o Programa Rede Social, que fomenta e promove ações em rede, e o Programa de Desenvolvimento Local, iniciado em 2004, a partir da experiência com as redes sociais, que motivou a criação de uma metodologia de indução ao desenvolvimento local. Estratégias diferentes são implementadas para cada situação, mas o ponto fundamental é a capacitação em redes e desenvolvimento que cria o ambiente favorável à governança e demais passos do processo, como visão de futuro, diagnóstico participativo e plano de desenvolvimento.

Atualmente, o Programa é desenvolvido em 51 localidades do Estado de São Paulo. Neles, a governança já está formada. A maior parte já definiu sua visão de futuro para os próximos 10 anos e está trabalhando na realização dos diagnósticos participativos, como forma de identificar o mapa dos ativos e necessidades locais, com os seus respectivos cenários e sugestões de melhoria. A cidade de Águas de São Pedro foi pioneira na realização do diagnóstico, que foi incorporado ao plano diretor do município como leitura comunitária, e que será votado em breve pelos vereadores para orientar as definições das políticas públicas da cidade.

O Projeto de Desenvolvimento Local no Jardim Morada do Sol é fruto de uma parceria entre a entidade assistencial e educacional espírita Casa da Sopa e o SENAC de Presidente Prudente, visando a realização e o desenvolvimento de uma série de instrumentos construtores da cidadania participativa, como a Governança Local, o Diagnóstico Participativo e a definição da Agenda de Prioridades.



A Governança Local é a força política que se constrói em torno de pactos entre atores sociais, para a realização de ações e projetos que promovam o desenvolvimento local. O desenvolvimento objetivado é o das pessoas, no sentido de alcançarem uma vida melhor e um melhor convívio. Esse núcleo comunitário, a Governança, é formado por pessoas expressivas da sociedade civil e dos setores

governamental e empresarial, que produzem e constituem, ao mesmo tempo, o capital social que se quer incrementar. Esse “governo” local se orienta por uma participação igualitária e democrática e busca soluções para conflitos, por meio de consensos, além de garantir a transparência e disseminação das informações e do processo de desenvolvimento econômico, que beneficie as pessoas e preserve o meio ambiente.

O Diagnóstico Participativo é uma dinâmica, uma forma como as pessoas da comunidade reconhecem e apreendem mais sobre os recursos disponíveis e equipamentos, em termos de saúde, educação, economia, cultura, lazer e condições do meio ambiente para a população. É realizado depois da “Visão de Futuro” para que a comunidade saiba, por meio dos mapas de ativos e necessidades, com o quê conta, e que necessidades precisam ainda ser atendidas para chegar ao futuro idealizado. Locais onde se elaboram ou se atualizam Planos Diretores podem utilizar-se desta ferramenta ou dos registros do diagnóstico participativo para a formulação da Leitura Comunitária.

O Plano de Desenvolvimento constitui a ferramenta por onde se definem as Metas e a Agenda de Prioridades. O Plano é elaborado na forma de um mapa do caminho para o futuro onde os marcos de referência são as realizações para superação dos obstáculos e para o aproveitamento das oportunidades, baseadas, fundamentalmente, na utilização dos próprios ativos (na capacidade interna de investir nesses ativos e na capacidade de atrair investimentos externos). A Agenda de Prioridades é uma listagem das ações prioritárias que deverão ser realizadas, no período de um a dois anos e incorpora também outras ações do poder público ou da sociedade local que estejam em curso ou previstas. O Plano deverá ser celebrado por um Pacto Local que formaliza os compromissos assumidos por todos os participantes da governança, parceiros, governo, empresários e sociedade civil.

Este é o discurso oficial – o projeto – do Senac. É importante enfatizar que este discurso, que se materializa em uma prática, está em ação no bairro e exerce fundamental força de constituição de comunidade e lugar. Assim como a Casa da Sopa.

Um dos pontos destacados é a respeito da visão que se tem do bairro; visão extremamente negativa por ser um bairro fruto de um projeto de desfavelamento, marcado por um início bastante violento que ganhava as manchetes dos jornais. Com o trabalho de Desenvolvimento Local, aspectos positivos do bairro passaram a ser veiculados na mídia – projetos, iniciativas, conquistas, o que contribuiu muito para uma mudança da visão que se tem do bairro.

Isto é importante quando se trata de um bairro marcado pelo preconceito. Preconceito este, que chegava a influir na vida das pessoas, pois bastava mencionar como local de moradia o Jardim Morada do Sol, para um aspirante a um emprego ver imediatamente preenchida sua vaga. Para conseguir um emprego, era necessário dar o endereço de outro bairro:

Preconceito mesmo. Falava que morava aqui... No entanto que as pessoas iam procurar serviço em qualquer lugar, eles não davam o endereço daqui, davam do Brasil Novo. Hoje o ônibus do Vitapelli já vem aqui buscar pessoas, da Liane²⁵. O ônibus não vinha, vinha até o Brasil novo só.

(Rosa, assistente social)

A importância da Casa da Sopa na constituição do lugar Jardim Morada do Sol é atestada por outros dos moradores mais antigos. Segundo os relatos, primeiramente a sopa era trazida semanalmente (às sextas-feiras) de carro, juntamente com pão, verduras e legumes. Também traziam roupas e sapatos, como demonstraram os depoimentos.

Diversas questões assinalam as possibilidades de apropriação do espaço pelos moradores, muitas das quais apontam para a precariedade da vida, corroborada pela ação de empregadores, empreendedores do setor imobiliário e poder público. As formas de resistência cotidiana empreendidas, na fé religiosa, nas festas que celebram a identidade do bairro. Estas festas não se referem a uma identidade fechada, baseada numa origem étnica ou de ascendência única dos moradores, como o são as festas italianas e japonesas de certos bairros, por exemplo. São festas brasileiras, que celebram muito mais um sentimento de

²⁵ A Vitapelli e a Liane são indústrias situadas em Presidente Prudente. A primeira atua na produção de couro, destinado a indústrias de calçados, artefatos, estofamentos mobiliários e automotivos. A segunda é uma indústria de alimentos (fabricação de macarrão, biscoitos, farinha, fermento e atomatados).

auxílio e união de pessoas, do que os mesmos costumes típicos de nações ou culturas. As festas juninas, antes celebradas de forma fragmentada (uma na escola, outra na Casa da Sopa, etc.), agora são festejadas na rua principal do Jardim Morada do Sol, congregando as pessoas e também as do bairro contíguo, o Francisco Belo Galindo. E nelas são incorporados elementos de outras nacionalidades, não somente brasileiros, como as músicas modernas de características country, por exemplo. As pessoas interessadas em participar da organização da festa são convidadas a auxiliar, e também as entidades, instituições – o que tem feito da festa junina uma festa da qual muitos participam e gostam, todos os anos.

A feijoada tradicional da Casa da Sopa também se tornou evento de referência, da qual mais de uma centena de pessoas auxilia voluntariamente na preparação, embalagem e distribuição da feijoada.



Mapa 3: Localização das instituições, entidades e área de lazer no Jardim Morada do Sol e no Parque Residencial Francisco Belo Galindo.



Os depoimentos mostram várias comunidades no bairro, cujo elemento unificador tem sido predominantemente a religião. Poderíamos, então, pluralizar esta idéia e pensar se apesar dessas múltiplas diferenças, existiria uma sociabilidade em comum, tomando como base o elemento unificador da religião. Esse enfoque pode ser corroborado pelas proposições de Ramiro (2006), para quem:

[...] os trabalhadores passaram a ser interpretados a partir das práticas e não da posição na estrutura social, deixando, como consequência dessa nova abordagem, de serem vistos como uma classe trabalhadora ~~“atrasada”~~ e incapaz de questionamento. Muda-se o foco das condições de vida e das práticas político-institucionais da classe operária para as práticas cotidianas e as representações, resgatando assim, a heterogeneidade social e também histórica da formação das classes sociais brasileiras.[...] (RAMIRO, 2006, p. 21)

Ao apresentar como temática os modos de vida, além de detectar as condições objetivas de existência de uma determinada camada social, deve-se descobrir de qual maneira vivem sua condição os sujeitos sociais, não somente relativamente aos sujeitos de baixa renda, mas inclusive os sujeitos pertencentes a outros estratos sociais. (RAMIRO, 2006).

Importa, para Ramiro (2006), buscar respostas para a indagação sobre quais as situações (reais e ideais) e quais as possíveis causas que fomentam a união ou separação de pessoas ou/grupos. Perpassa esta questão a problemática das identidades individuais e coletivas, das categorias pelas quais os indivíduos percebem-se como coletividade ou como autônomos; categorias que não são estáticas, mas componentes dialéticos da natureza social do ser humano e de sua capacidade de intervir na cultura.

Como demonstram as falas, além da Igreja, havia outros elementos aglutinadores, como os projetos assistenciais desenvolvidos pela Prefeitura, aos quais os moradores não somente aderiam, colaborando como voluntários, como emprestavam salas em suas casas para que os projetos funcionassem, como no caso de Maria Antonia.

O depoimento de Maria Antonia é significativo, pois mostra as conexões que foram necessárias para as coisas funcionarem no bairro: igreja, prefeitura, moradores

(cedendo espaço). Sem estas parcerias, as ações do poder público não teriam sido possíveis, com os poucos investimentos que eles estavam dispostos a fazer. Mas, depois, como se pode perceber, a entrevistada começou a trabalhar e seu envolvimento com o bairro diminuiu.

Temos que considerar, contudo, que o lugar não é congelado, visto que todas as negociações de lugar acontecem a partir de identidades que estão se movendo. Assim, lugar não é uma sincronia fechada, nem um corte congelado através do tempo. As trajetórias que compõem o lugar constituem ritmos que pulsam em diferentes compassos. Este é o aspecto elusivo do lugar. (MASSEY, 2008).

Assim, no Jardim Morada do Sol, pessoas segregadas espacialmente tiveram que lutar para conseguir a urbanização do loteamento; vencer o medo da violência que marcou o início da vida no bairro; administrar toda a sorte de adversidades; e contar com o apoio do CRAS, e de entidades assistenciais religiosas. Tentando “reconstruir” um bairro e transformar o Jardim Morada do Sol num lugar melhor para se viver, pessoas e entidades se encontraram em multiplicidades, antagonismos e temporalidades que constituíram aquele lugar, e que normalmente constituem, contudo, a natureza dos lugares. Por outro lado, não podemos perder de vista que estas não englobam todas as trajetórias que constituem o lugar, pois constantemente chegam novas informações, novas pessoas e novas iniciativas que transformam o lugar – como no caso da iniciativa de Educação de Jovens e Adultos. Não é preciso sair para lugares distantes para presenciar mudanças. Assim, “[...] mesmo para os que não viajam tão longe, ou mesmo para os que permanecem ‘no lugar’, o lugar é sempre diferente. [...]” (MASSEY, 2008, p. 230).



CAPÍTULO 2

EM DIREÇÃO À ANÁLISE DO LUGAR COMPLEXO.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(FREIRE, PO, 2005, p. 90)

2.1. PROBLEMATIZANDO O LUGAR.

Conforme Santos (2006, p. 314), “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. Mas o mesmo autor adverte que cada lugar, apesar de irremediavelmente imerso em uma comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais, e que, a uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. Se a tendência atual é a de que os lugares se unam verticalmente, e tudo é feito para isso, para permitir que as redes modernas se unam a serviço do grande capital, o fato é que os lugares também guardam a capacidade de se unir horizontalmente. Enquanto a união vertical está a serviço do mercado, a coesão horizontal está posta a serviço da sociedade civil, e as uniões horizontais são perfeitamente passíveis de ser ampliadas. Para Milton Santos, o lugar é a sede da resistência civil:

Devemos ter isso em mente, ao pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho, que se antepõe à globalização perversa e nos aproxime da possibilidade de construir uma outra globalização. (SANTOS, 2006, p. 259).

Portanto, a integração vertical dos lugares significa que os lugares integrados passam a funcionar conforme os ditames distantes e no tempo da realização da reprodução do capital. Isto significa conexões em rede de lugares. Mas a rede, como diz o próprio M. Santos, é o espaço de alguns, não de todos, a rede conecta alguns pontos, mas deixa muitos outros, inclusive próximos dos pontos conectados, de fora (como que excluídos da dinâmica da globalização). Este último caso parece ser o do Morada do Sol: aquele espaço que não está integrado verticalmente às lógicas do capitalismo globalizado, que ficou a margem. Ideia que casa bem com a outra ideia que foi desenvolvida no primeiro capítulo: a ideia de segregação.

Ao chegarmos aos dois bairros pesquisados, pensamos que eram vivenciados de forma homogênea. A observação atenta empreendida, contudo, revelou que não é bem assim. Os moradores nutrem sentimentos diferentes no que diz respeito às relações de vizinhança. Mas, apesar disto, não podemos cair numa visão essencialista e simplista do que ocorre: uma comunidade no Belo Galindo, outra no Morada do Sol. Temos que considerar que a “comunidade” da Igreja Assembléia de Deus, por exemplo, pode unir

moradores dos dois bairros. O que podemos afirmar é que não existe uma relação imediata entre comunidade e delimitação de bairro.

Ao sairmos em busca das pessoas interessadas em frequentar o curso de EJA, juntamente com os educandos que já frequentavam o curso, notamos uma brusca diferença no que concerne aos tipos de relações sociais presentes nos dois bairros. No Jardim Morada do Sol, observamos a existência de uma camaradagem vinda de longe, com formas de cumprimentar efusivas, com o emprego de palavras e gestuais típicos de amizades antigas, além de numerosas. As ruas pareciam tão velhas conhecidas quanto seus moradores – os endereços foram encontrados de forma fácil e descontraída. Isto pode ser explicado pelo fato dos alunos serem moradores antigos do bairro.

Já no Belo Galindo, a quase ausência de cumprimentos não poderia ser explicada pelo menor número de moradores, pois havia considerável quantidade de pessoas nas ruas, principalmente em torno da recém construída área de lazer. Os endereços não eram conhecidos, as pessoas também não; houve grande dificuldade para encontrar as ruas e números das casas.

Durante as observações em campo, foram numerosas as frases de moradores do Belo Galindo que demonstraram um sentimento de ~~des~~conectividade” com relação ao bairro, e aos vizinhos: ~~nao~~ tenho tempo de conversar com ninguém, vivo ocupado”; ~~nao~~ vou para lugar nenhum, só para a Igreja”; ~~nao~~ conheço ninguém, não saio de casa” foram as frases típicas dos moradores.

No Morada do Sol, ao contrário, as frases revelaram as conexões: ~~aqui~~ não tem perigo, eu conheço todo mundo”; ~~aqui~~ todo mundo se conhece”; ~~quando~~ acontece algum problema, sempre tem um conhecido para ajudar”. Talvez o fato de morarem no bairro há bastante tempo possa explicar estas conexões mais profundas. O bairro Francisco Belo Galindo parece se constituir ainda hoje como espaço em ocupação. É para ele que são direcionadas pela Prefeitura os novos moradores pobres.

A pesquisa de campo demonstrou que as formas de vivenciar o lugar e de se sentir pertencente a uma ~~com~~unidade” são diferentes nos dois bairros. Apesar de não previsto como um problema de pesquisa, acabou por revelar-se um, pela contundente diferença existente entre bairros que, aparentemente, configuram-se semelhantes. São sim

formas diferentes de vivenciar o lugar, diferentes densidades em redes de solidariedade e conhecimento da vizinhança.

O conceito de lugar tem sido alvo de múltiplas interpretações ao longo do tempo e entre os mais diversos campos do conhecimento. Daí a necessidade de entendimento e compreensão a respeito do conceito de comunidade e lugar na Geografia, a ser discutido nesse capítulo.

Uma das mais antigas definições de lugar foi exibida por Aristóteles, em sua obra intitulada *Física*. Para ele, o lugar seria o limite que circunda o corpo. Alguns séculos mais tarde, Descartes, através de sua obra *Princípios Filosóficos*, ensejou um aprimoramento do conceito introduzido por Aristóteles, afirmando que, além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação a posição de outros corpos (RIBEIRO, 1996, *apud* LEITE, 1998).

O lugar é, hoje, um conceito fundamental para a Geografia. Contudo, o conceito só ganhou importância a partir da década de 1980, pois anteriormente, desde a implantação da Geografia como disciplina acadêmica (a partir de um conceito positivista de ciência), o lugar era estudado sempre em um plano secundário. (HOLZER, 1999).

Os autores clássicos não se preocuparam com a definição do conceito de lugar:

O termo é utilizado, em seus escritos, quase que no senso comum, apenas para indicar o caráter variável das parcelas da superfície terrestre, nas quais as interações que nela se processam são únicas. Salientam, portanto, a especificidade dos lugares, sendo esta o foco atual de interesse dos geógrafos e geógrafas. (TURRA NETO, 2008, p. 427).

A Geografia Humanista anglo-saxônica, desde a década de 1970, estabeleceu o lugar como seu conceito central. A Geografia Humanista compõe a parcela da Geografia Cultural que se renovou, a partir de 1960, com autores como Lowenthal, Edward Relph, Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e J. N. Entrikin. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Mello (através do estudo da compreensão das percepções do carioca frente ao processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro, a partir das músicas do repertório popular) e de Holzer, com estudos mais direcionados a reflexões teórico-metodológicas. A Geografia Humanista ou Humanística, no seu processo de constituição e de delimitação interna, encontrou na Fenomenologia seu suporte filosófico, embora incorpore acepções das demais

filosofias do significado, como o existencialismo, o idealismo e a hermenêutica. (LEITE, 1998; TURRA NETO, 2008).

Holzer (1999) aponta as semelhanças entre o que os fenomenólogos chamam de "mundo" e o que os geógrafos humanistas denominam de "lugar"; "lugar" como um dos constituintes básicos da Geografia, como uma de suas essências. E cita Tuan (1979) para confirmar esta proximidade de conceitos:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação. (TUAN, 1979, citado por HOLZER, 1999, p. 70).

Para aqueles que compartilham este ponto de vista, portanto, *lugar* é, especialmente, produto da experiência humana. Relph (1979, apud LEITE, 1998) afirma que o sentido de lugar vai muito além do sentido geográfico de localização; envolve a busca por raízes e segurança, num certo tipo de experiência e vivência com o mundo.

Yi-Fu Tuan aborda conjuntamente os conceitos de espaço e lugar. Conforme Tuan (1983), *–espaço–* e *–lugar–* são termos que suscitam sentimentos diferentes: lugar é segurança, e espaço é liberdade. Do lugar emanam sentimentos passados: o lar, com a velha casa, o velho bairro, a velha cidade. Espaço, entretanto, evoca amplidão, liberdade e ameaça. Lugar é pausa. Espaço é movimento. Os seres humanos ligam-se a um e desejam o outro. Embora na experiência, o sentido de espaço se confunda com o de lugar; *–espaço–* é mais abstrato do que *–lugar–*. Contudo, o autor lembra que o que começa como um espaço indiferenciado transforma-se em lugar, à medida em que o conhecemos mais a fundo e o dotamos de valor.

Esta ideia pode ajudar a entender as diferenças relatadas acima entre os bairros, pois mostra diferentes densidades de interações sociais, sempre considerando que são diferentes densidades de interações tomando como referência sujeitos sociais específicos – aqueles que caminharam com a pesquisadora pelos bairros. Se outros fossem os sujeitos, talvez pudessem conhecer mais pessoas no Belo Galindo do que no Morada do Sol. O fato é que os que caminharam pelo Morada do Sol eram moradores antigos do bairro –

evidentemente que conheciam muita gente. Já os do Belo Galindo, apesar de estarem lá há algum tempo, não eram tão antigos assim, e há o fato de que no Belo Galindo chegam novas famílias de moradores constantemente.

Tuan afirma que o lugar é criado por seres humanos e é voltado para os propósitos humanos. Ele afirma ainda que há uma estreita relação entre experiência e tempo, na medida em que o senso de lugar raramente é adquirido pelo simples ato de passarmos por ele, e que seria necessário um longo tempo de contato, para produzir um profundo envolvimento. Ao contrário, uma pessoa pode ter vivido durante toda a sua vida em determinado local e a sua relação com ele ser completamente irreal, sem nenhum enraizamento. A experiência de espaço e tempo é principalmente subconsciente. Na verdade, a afeição dedicada a uma pessoa ou lugar depende muito mais da intensidade dos acontecimentos que os ligam, do que do tempo decorrido desta experiência. A paixão de um homem à primeira vista pode acontecer tanto por uma mulher quanto por um lugar.

Uma experiência breve mas intensa é capaz de anular o passado, de modo que estamos dispostos a abandonar o lar pela terra prometida. Ainda mais curioso é o fato de que as pessoas podem desenvolver uma paixão por um certo tipo de meio ambiente sem terem tido um contato direto com ele. É suficiente uma estória, um trecho descritivo ou uma gravura em um livro. [...] (TUAN, 1983, p. 204).

O *lugar*, portanto, é recortado afetivamente, e emerge da experiência sendo assim um ~~—~~ mundo ordenado e com significado” (TUAN, 1983, p. 65); é fechado, íntimo e humanizado (TUAN, 1983, p. 61). Já o *espaço* conformaria qualquer porção da superfície terrestre, ampla, desconhecida, temida ou rejeitada, sendo totalmente desprovido de valores e de qualquer ligação afetiva, e por isso mesmo provocaria a sensação de medo. O lugar, neste contexto, está contido no espaço (LEITE, 1998).

Estamos, assim, num constante movimento entre realidade e desejo, entre o vivido e o concebido, entre espaço e lugar. Almejamos a liberdade de um e nos agarramos à segurança do outro; ao medo do desconhecido somamos a insatisfação do amplamente experimentado. Estando no aconchego do lugar, entediamos-nos e almejamos a aventura do espaço, porém, o preço da liberdade é a perda da segurança. Segurança e liberdade são

difíceis de conjugar, ao conquistarmos uma, perdemos a outra, daí a insatisfação constante de nossa experiência espacial.

Este raciocínio relativo ao lugar nos leva a perguntar de que forma se dá esta relação numa situação de segregação socioespacial? Almejar a cidade, estar na cidade, fazer parte dela, é almejar o espaço? E aceitar e gostar de estar num bairro pobre, longe de tudo, mal servido, é se CONFORMAR ao lugar (uma espécie de resignação)?

Para Tuan (1979, citado por HOLZER, 1999), a Geografia estuda os lugares sob duas óticas: a do lugar como localização (*location*) e a do lugar como um artefato único. Tuan escolheria a segunda perspectiva. Como localização, afirmaria:

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto 'especial', que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. (TUAN, 1979, apud HOLZER, 1999, p. 70).

Para Tuan (1979, citado por HOLZER, 1999), espaço e lugar definem a natureza da geografia; sendo que o lugar tem uma importância particular para a geografia humanista, pois, enquanto para as técnicas de análise espacial o lugar se comporta apenas como um nó funcional, para o humanista ele significa um conjunto complexo e simbólico, podendo ser analisado a partir da experiência pessoal de cada um, a partir da orientação e estruturação do espaço, ou da experiência coletiva (intersubjetiva) de espaço - como estruturação do espaço mítico-conceitual. (HOLZER, 1999).

Leite (1998) cita Buttimer (1985) para demonstrar que a experiência do lugar manifesta-se também em diferentes escalas, uma vez que cada pessoa convive rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e nação. Tuan (1983) exemplifica a multiescalaridade do lugar com a referência à poltrona preferida, que constitui um lugar; e a terra, um lugar em outro extremo.

O lar constitui o lugar primordial onde a vida começa e termina e é o principal referencial de existência humana, na medida em que este se configura a forma concreta do abrigo, da proteção contra as intempéries lá fora e outros perigos potenciais. O lar é também o suporte de uma rotina diária, na qual nos movemos em direção a todos os tipos

de lugares, como o trabalho, a escola, a igreja, mas sempre acabamos retornando ao lar, ou pelo menos a lugares semelhantes (abrigos, acampamentos, hotéis, etc.). (LEITE, 1998).

Assim, o lar se torna um lugar íntimo, não só pelas peculiaridades da construção (a disposição das paredes, a forma do telhado), mas também pelos seus elementos de mobiliário e decoração, que podem sensibilizar o toque e o paladar: uma banquetta, um espelho dourado (TUAN, 1983).

Há a construção de apegos. Uma das entrevistadas declarou sempre vir à sua cabeça a ideia de vender a casa e mudar do bairro, mas desiste quando pensa em todo o sacrifício feito para conseguir o que tem hoje. Outra entrevistada também declarou pensar em vender sua casa e mudar de bairro, mas além do sacrifício realizado para alcançar o sonho da casa própria, também declarou apego aos vizinhos – teme que as relações de vizinhança em outro bairro sejam frias e impessoais.

E então, através do tato, da audição, do olfato e do coração, o indivíduo coleciona o “monte de bugigangas” que o ligam irremediavelmente a um lugar, sem se preocupar com a discriminação perceptiva visual ou com a inteligência racional (TUAN, 1983).

Mas, e quando os sentidos se deparam com gente morta na rua, com mal cheiro de esgoto, com barulhos de tiro de madrugada, com o medo? E quando não há alternativas, quando se precisa viver nessas condições? Há, nesses casos, formação de laços de solidariedade que são muito valiosos, indispensáveis para viver num meio hostil. Por isso a declaração de uma das entrevistadas, sobre seu apego aos vizinhos.

Holzer (1999) lembra que duas características marcam o lugar: a identidade e a estabilidade. Elas implicam em um conhecimento detalhado do lugar, na constituição de raízes, e na elaboração de um centro de significados que se torna insubstituível.

Esta ideias são particularmente interessantes: nos falam do tempo transcorrido no lugar, da construção da familiaridade. Permite falar daquela senhora que apegou-se aos seus vizinhos: ela tinha medo e hoje se sente segura no lugar. O medo de um lugar violento só pode ser suportado através de relações de familiaridade e confiança entre vizinhos. Foi o caso da entrevistada que necessitava deixar os filhos no bairro para ir trabalhar: no início eles ficavam trancados em casa, mas depois, a certeza de que ficariam bem permitiu que fossem deixados em liberdade, para brincarem com os filhos de vizinhos de confiança.

O Jardim Morada do Sol possui uma história de implantação e ocupação, com as agruras vivenciadas pelos moradores nos primeiros tempos, as aspirações de quem ia para lá em busca da casa própria. Contudo, é preciso considerar que nem todos viveram esta história, pois para os recém-chegados não há compromisso nenhum com as redes de solidariedade que se constituíram naquele período. Tudo isto reveste o bairro de significados múltiplos, negociados pelos diferentes sujeitos em interação que o constituem - e isto faz deste lugar um lugar complexo. Ainda assim, mantém sua unicidade, que o diferencia de vários outros bairros, mesmo os outros pertencentes à periferia pobre de Presidente Prudente.

Nesse sentido, a perspectiva do lugar humanista, tal como encontramos presente nestes autores clássicos, não parecem suficientes para responder as questões que iremos colocando ao longo deste capítulo (a construção de pertencimento ao lugar em situação de segregação socioespacial e da identidade do lugar, para além de uma identificação com ele). Sem desconsiderar a relevância da abordagem humanística para compreender as relações dos moradores com seus bairros, sem perdermos de vista a unidade e unicidade do lugar e as relações internas que o constituem como forma de experimentar o espaço (ser e estar no mundo), concordamos com Agnew (1987), quando afirma que a definição de lugar da Geografia Humanista:

[...] não é suficiente, pois conduz ao risco de se omitir o aspecto do lugar captado pela localização. Para ele, a Microsociologia, incluindo a Geografia Humanista, tem dificuldades em considerar os tempos longos e as escalas maiores, que interferem na construção do lugar. A divisão social do trabalho, que coloca o lugar numa certa posição num conjunto de lugares, é definida no “~~ma~~cnível”, ao mesmo tempo em que é imbricada aos componentes locais (apud TURRA NETO, 2008, p. 415).

Turra Neto (2008) identificou aproximações entre as ideias de Agnew e Milton Santos (2006), ao perceber que ambos consideram o lugar como um conceito híbrido, formado a partir de determinações externas e internas, o que permite identificar influências humanistas nas conceituações de Santos, principalmente quando este considera o lugar como o espaço da vivência cotidiana.

Santos (2006) faz parte, juntamente com Harvey (1992) e Carlos (1996), do conjunto de autores que enxergam o lugar não apenas como o espaço vivido, mas como

uma construção social em múltiplas escalas, sob a perspectiva da Geografia Crítica. O lugar é abordado por estes autores, portanto, a partir do materialismo histórico e dialético.

Santos (2006) destaca a relação dialética entre o lugar e o mundo, graças à atuação das redes globais. Com o progresso técnico e as formas atuais de realização da vida econômica, cada vez mais as redes são globais (redes produtivas, de comércio, de transporte, de informação, rede financeira), incidindo sobre o local, modificando suas estruturas, subordinando antigas relações e engendrando novas, mais adaptadas ao mercado global. Ao invés de promover a homogeneização dos lugares ao articulá-los às redes extralocais, no entanto, a globalização os distingue, ao separá-los de seu contexto imediato.

E é precisamente através desta heterogeneidade que se pode perceber a existência de uma verdadeira “guerra entre os lugares”, uma competição interlocal não só pela atração da produção, mas pela atração de consumidores também, levando à construção, pelo capital, de atrativos turísticos, comerciais, de negócios e de lazer.

Isto porque os lugares se distinguem pela diferente capacidade de rentabilidade dos investimentos. A rentabilidade de um lugar depende de suas condições técnicas (equipamentos, infraestrutura, acessibilidade) e organizacionais (leis locais, impostos, relações de trabalho). Santos considera que cada combinação específica de um lugar possui sua lógica própria, resultando em formas de ações específicas. Assim, as ações hegemônicas se realizam por intermédio de objetos hegemônicos e, como num sistema de sistemas, o resto do espaço e o resto das ações devem colaborar. Trata-se da produtividade espacial, ou produtividade geográfica, noção que se aplica a um lugar, mas em função de uma determinada atividade, ou de um conjunto delas. Tal produtividade possui um tempo de duração que depende do interesse por aquele lugar, pois outro lugar pode, a qualquer momento, oferecer vantagens comparativas de localização – pois os lugares se especializam em função de suas características naturais, de sua realidade técnica e de suas vantagens de ordem social. O que se traduz em uma marcante heterogeneidade entre os lugares.

Santos lembra, contudo, que, apesar da distinção entre os lugares, a unicidade das técnicas induz a uma certa similaridade entre objetos, com a emergência de paisagens parecidas. Há, então, uma atenuação das diferenças morfológicas entre os lugares, e uma crescente banalização das paisagens culturais. Um forte exemplo disto é o centro das cidades, marcados por uma “mesmice”: parecem-se arquitetonicamente e se assemelham

ainda mais por trabalharem em um ritmo induzido similar. Ocorre, desse modo, o endurecimento das cidades (SANTOS, 2006), onde se criam novas formas mais rígidas para corresponder a necessidades renovadas do capital. Passa-se, assim, de uma cidade plástica para uma cidade rígida. A rigidez traz consequências sobre a forma urbana, sobre o tamanho da cidade, e age ampliando as especializações funcionais.

O endurecimento da cidade é, para Santos (2006), resultado da instalação da civilização técnica, cujos efeitos desestruturadores são sociais, econômicos, políticos, culturais, morais e, igualmente, espaciais e geográficos, levando a uma reorganização do território, mediante uma nova redistribuição de papéis. E este endurecimento é paralelo a ampliação da intencionalidade na produção dos lugares. Esses lugares acabam por dar margem a uma nova modalidade de criação da escassez, e a uma nova segregação; o que constitui o resultado final do exercício combinado entre ciência e técnica, capital e poder na reprodução da cidade.

Aqui temos, portanto, algumas ideias que podem confirmar o processo de formação daquela periferia pobre da cidade, o Jardim Morada do Sol. Estes efeitos desestruturadores podem ser entendidos como forças de desterritorialização, que conduziram a mobilidade dos sujeitos até Presidente Prudente, e na cidade, até o Morada do Sol e o Belo Galindo. Nesse sentido, este lugar que é objeto de nosso estudo é constituído pelo encontro de trajetórias espaço - temporais que remetem a escalas muito mais amplas do que a do próprio lugar.

Continuando com Santos (2006), os lugares se definem pela sua densidade técnica e informacional, e pela sua densidade comunicacional (ou falta dela), atributos que, segundo Santos, se interpenetram e cuja função os caracteriza e distingue.

Não obstante o fato de que, com a modernização contemporânea, todos os lugares tendem a se mundializar, Santos ressalta a existência de lugares globais simples e lugares globais complexos. Os primeiros possuem instalados apenas alguns vetores da modernidade atual, enquanto que, nos lugares complexos, representados pelas metrópoles, há uma profusão de vetores, desde os que representam a lógica hegemônica até os que a ela se opõem. São vetores de todas as ordens, com finalidades diversas, entrelaçadas pelo espaço comum. —Por isso a cidade grande é um enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares.” (SANTOS, 2006, p. 322).

É através da análise do conceito de lugar que Santos procura dar uma dimensão mais humana à sua teoria espacial; já que é no lugar que o individual de uma sociedade se depara com o coletivo. É o lugar o espaço de ocorrência do acontecer solidário; se por um lado temos uma racionalidade técnica e científica e suas diversas trocas de informação, concomitantemente, por outro lado, presenciamos uma comunicação social permeada de significados.

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organizações e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2004, p.322).

Aludindo ao totalitarismo da racionalidade, Santos (2006) refere-se às zonas “luminosas” e “opacas” nas cidades. Nas primeiras, a “naturalidade” do objeto técnico cria uma mecânica rotineira, um sistema de gestos sem surpresa; enquanto que os opacos constituem os espaços da aproximação e da criatividade, espaços opostos às zonas luminosas, que são espaços da exatidão. Enquanto os espaços inorgânicos são abertos, os regulares são fechados, racionalizados e racionalizadores.

Nem é preciso dizer que os bairros considerados na pesquisa enquadram-se nos espaços opacos. Neste ponto, é possível realizar aproximações entre a abordagem de Santos e a humanista, pois é nos espaços opacos que Santos identifica uma mais forte vivência do lugar, que pode se constituir em movimento contra a perversidade da globalização. A mobilização dos moradores por melhorias, a formação de redes de confiança e solidariedade entre vizinhos, os grupos comunitários pertencentes a Igrejas diversas, a ação de entidades e instituições variadas podem ser entendidos no quadro de relações impostas pela coexistência na proximidade. Obrigados a viver juntos e afastados, constituir agregações com base na vizinhança foi uma alternativa de enfrentamento.

Santos postula que é na esfera comunicacional que os pobres se diferem das demais camadas sociais. Por serem “diferentes”, abrem um debate novo e inédito, ruidoso

ou silencioso, com as populações e as coisas já presentes. E é desse modo que eles reavaliam a tecnosfera e a psicosfera²⁶, encontrando novos usos e finalidades para os objetos e técnicas, além de novas articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva. Para eles, trata-se da busca do futuro sonhado, um futuro repleto de carências a se satisfazer – carências de todos os tipos de consumo, mas também de participação política, de cidadania. Esse futuro é imaginado e entrevisto nas possibilidades apresentadas pelo mundo, mas percebidas no lugar.

Então, o feitiço se volta contra o feiticeiro. O consumo imaginado, mas não atendido – essa “carência fundamental” no dizer de Sartre –, produz um desconforto criador. O choque entre cultura objetiva e cultura subjetiva torna-se instrumento da produção de uma nova consciência. (SANTOS, 2004, p. 326).

O autor lembra que a cultura, forma de comunicação entre o homem e o universo, é uma herança, mas é também um reaprendizado das relações entre o homem e o seu meio. A cultura popular, diferentemente da cultura de massa, tem raízes na terra em que se vive (portanto, tem raízes no lugar), e simboliza o homem e o seu entorno. A cultura popular representa a vontade de enfrentar o futuro e dali obter a continuidade através da mudança sem, contudo, romper com o lugar. Embora seu quadro e seu limite estejam nas relações profundas entre o homem e seu meio, seu alcance é o mundo. Essa busca de caminhos significa a vitória da individualidade refortalecida, que ultrapassa uma *práxis* repetitiva e inaugura uma *práxis* libertadora e inventiva.

Turra Neto (2008) destaca uma crítica bastante pertinente que se pode fazer a Santos, a respeito da sua visão dicotômica entre o global e o local; entre mundo-lugar. Ele toma o primeiro como abstrato, como tempo longo (a essência, a potência e a totalidade); e o local como o concreto, o cotidiano, a existência, o particular. Essa dualidade parece um pensamento dialético, mas deveria se substituída por uma perspectiva que procurasse enxergar por articulações ou amálgamas, e não por contraposições.

²⁶ Tecnosfera e psicosfera são redutíveis uma à outra. O meio geográfico atual, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência, condiciona os novos comportamentos humanos, e estes, por sua vez, aceleram a necessidade de utilização de recursos técnicos, que constituem base operacional de novos automatismos sociais. Tecnosfera e psicosfera são dois pilares com os quais o meio científico-técnico introduz a racionalidade e a contra-racionalidade, no próprio território. (SANTOS, 2006, p. 256)

Turra Neto (2008) considera as contribuições de Massey particularmente importantes, pois destaca que, para ela, essas oposições não existem. Sua teoria permite ver o lugar não apenas como uma realidade que emerge somente como contraponto à “ordem global”, mas também como fator crucial envolvido na produção dessa ordem.

O pensamento de Milton Santos, contudo, possui um significado político, que é o de investigar a transformação do território brasileiro e dos demais países periféricos inseridos na economia internacional, onde o “uso do território” serve aos interesses dos agentes hegemônicos da globalização, ao invés de atender às necessidades da sociedade civil.

Assim, Santos, tal como Massey (2000; 2004; 2008), constrói uma “imaginação” de espaço e lugar como forma de posicionamento político – o argumento do autor é fundamental para a crítica ao modo como a globalização realiza-se na periferia do sistema capitalista. Para ambos, há diferentes entendimentos de política (TURRA NETO, 2008, p. 420).

Contudo, enquanto Santos articula-se mais a uma reflexão macro política, que vincula a soberania nacional às imposições da ordem global, Massey articula-se à atual “política de identidades” que emergem dos estudos feministas, da teoria *queer* e dos estudos pós-coloniais, que constituem as novas formas da atual política progressista (TURRA NETO, 2008).

Esta tese possui, portanto, maior aproximação com o quadro teórico de Massey, para quem:

[...] o conceito de lugar deve ser entendido em diálogo com seu conceito de espaço, o que remete à necessidade de contextualizá-lo no quadro mais amplo do seu argumento. O lugar, para a autora, é uma dimensão (aqui) e um momento (agora) precisos no amplo universo do espaço.

Os textos de Massey são, ao mesmo tempo, críticas às concepções correntes de espaço e lugar, que ela considera “pouco promissoras” e mesmo reacionárias, e um esforço para construir uma imaginação alternativa.

Seu problema central é a relação entre tempo e espaço, com vistas a superar visões dicotômicas que, comumente, têm associado o espacial ao estático, ao fixo, ao morto, em oposição ao tempo, que seria o elemento dinâmico. A proposta da autora é ver tempo e espaço como indissociáveis e tornar explícita as concepções de espaço que aparecem subjacentes em contextos teóricos contemporâneos, como o pós-estruturalismo, de forma a avançar nas teses dessas próprias teorias (TURRA NETO, 2008, p. 420).

Para Massey (2008), o espaço visto apenas como superfície traz efeitos sociais e políticos. Ela é enfática na defesa do argumento de que importa, e muito, o modo como pensamos o espaço. O espaço, constituindo uma dimensão implícita que molda o nosso entendimento do mundo, da globalização, nossas atitudes frente aos outros, nossa política e até o modo como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar.

A autora exemplifica com as situações de países como Nicarágua e Moçambique, normalmente igualados aos outros países do mundo. Suas trajetórias próprias, suas histórias específicas e seu potencial de futuro particular são apagados. Não são reconhecidos como coetâneos ao restante do mundo – são colocados, meramente, em um estágio anterior, reduzindo coexistências simultâneas a um lugar na fila da história. Isso oblitera as multiplicidades, as heterogeneidades contemporâneas do espaço.

Essa forma de ver o mundo transforma a geografia em história e o espaço em tempo. E isso, novamente, tem efeitos sociais e políticos.

Sendo assim, conceber lugares, povos, culturas, “comunidades” simplesmente como um fenômeno que ocorre “sobre” a superfície terrestre não se trata de uma manobra inocente, pois, desta forma, eles ficam desprovidos de história. Daí o questionamento da autora:

O que poderia significar reorientar essa imaginação, questionar esse hábito de pensar o espaço como uma superfície? Se, em vez disso, concebêssemos um encontro de histórias, o que aconteceria às nossas imaginações implícitas de tempo e espaço? (MASSEY, 2008, p. 23).

No contexto de um mundo interconectado, a noção de lugar adquiriu uma ressonância totêmica, com seu valor simbólico sendo mobilizado em argumentos políticos. “Para alguns, é a esfera do cotidiano, de práticas reais e valorizadas, a fonte geográfica de significado, vital como ponto de apoio, enquanto o ‘global’ tece suas teias, cada vez mais poderosas e alienantes” (MASSEY, 2008, p. 24). Para outros, no entanto, o lugar é visto como refúgio, uma proteção com pontes levadiças e muralhas erguidas contra novas invasões. É o local da negação, da remoção da invasão/diferença.

É, também, a essencial (e inviável) base para uma resposta que falha ao dirigir-se às forças reais em ação; e Massey adverte que essa tem sido a visão por trás dos piores

conflitos recentes, como a revolta de 1989, com os nacionalismos e paroquialismos territoriais na velha Europa comunista, conflitos caracterizados por pretensões de exclusividade, por afirmações da autenticidade nativa, eivadas de especificidade local e hostilidade em relação aos “outros”. Se, por um lado, argumenta que estes movimentos trazem, de forma mais ou menos implícita, uma concepção reacionária de lugar, por outro Massey desafia: “[...] Mas, então, como fica a defesa do lugar pelas comunidades das classes trabalhadoras nas garras da globalização, ou por grupos aborígenes agarrando-se a um último pedacinho de terra?” (MASSEY, 2008, p. 25).

A autora demonstra o papel ambíguo do lugar em tudo isso. De um lado, o horror às exclusividades locais equilibra-se precariamente em relação ao apoio à luta pela defesa de seu pequeno torrão, de outro. Rejeitado de um lado e reivindicado de outro, emergem deste frágil equilíbrio pressuposições subjacentes compartilhadas: de lugar como algo fechado, integrado, como autêntico, como “lar”, como refúgio seguro; de espaço como algo originalmente regionalizado, sempre dividido em partes iguais. Espaço (o abstrato) de um lado, e lugar (o sentido, o vivido) de outro. Massey propõe repensarmos o espaço e lugar para além desta dicotomia.

Sua argumentação reside na afirmação de que a imaginação do espaço como superfície, a transformação do espaço em tempo e a separação entre espaço e lugar constituem meios conservadores de enfrentar os desafios que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta. Estas visões do espaço, segundo Massey, são inadequadas para enfrentar os desafios do espaço; são fracassadas por não incluir suas multiplicidades coetâneas e por não aceitar sua contemporaneidade e, finalmente, são falhas por não lidar com a complexidade de sua constituição.

Massey desconfia que a espacialidade, na verdade, não é pensada. Contudo, formas implícitas de incluir a espacialidade em nossas vidas são elaboradas, de forma um tanto descompromissada, mas são formas que retroalimentam e sustentam entendimentos mais amplos do mundo. Desenvolvemos meios de incorporar uma espacialidade, mesmo sem refletir sobre ela, às nossas maneiras de ser no mundo, e assim:

[...] as trajetórias dos outros podem ser imobilizadas enquanto prosseguimos com as nossas; o desafio real da contemporaneidade dos outros pode ser desviado ao os relegarmos a um passado (retrógrado,

antiquado, arcaico); os fechamentos defensivos de um lugar essencializado parecem permitir um descomprometimento mais amplo e fornecer um alicerce seguro. [...] (MASSEY, 2008, p. 26).

Massey (2004; 2008) propõe, então, uma abordagem alternativa do espaço, apresentando três proposições iniciais para pensá-lo:

1 - “o espaço como produto de inter-relações”, constituído através de interações, desde o global até o local;

2 - “o espaço como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade”, ou seja, a compreensão de que sem espaço não há multiplicidade, e sem multiplicidade não há espaço; no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera da coexistência da heterogeneidade; e, por fim,

3 - o espaço como estando sempre em construção, nunca acabado, por ser um produto de relações-entre; que está sempre a refazer-se, num permanente processo; jamais está acabado, nunca está fechado; concebendo o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora.

Conforme Massey, tudo o que é espacial é político. Portanto, repensar o espaço pode alterar o modo como certas questões políticas são formuladas. Por isso, essas ideias repercutem num novo modo de conceber a política progressista. Ao entender o espaço como produto de relações, pode-se repensar as políticas que trabalham com as questões de identidade. Ao invés de aceitar as reivindicações baseadas num conceito de identidade imutável e já constituída, o que se pode fazer é propor um entendimento relacional do mundo, enfatizando a construtividade (sempre numa perspectiva relacional) dessas próprias identidades. As identidades, todas, tanto as espaciais quanto as outras, são construídas relacionalmente, num movimento que é constante.

Massey associa a sua ideia de espaço como esfera de possibilidade da existência da multiplicidade à ideia política progressista, que defende a diferença e a heterogeneidade, e que questiona as narrativas históricas da figura clássica do macho branco, ocidental e heterossexual. Em seus textos, postula ainda o reconhecimento da contemporaneidade de múltiplas trajetórias históricas, ao invés de uma única história universal. Considerando-se a espacialidade, que é a esfera que permite a contemporaneidade radical da diversidade e suas relações, será possível reconhecer a heterogeneidade e a multiplicidade, trata-se, portanto,

de reconhecer a coexistência de outros, com trajetórias históricas distintas que, ao se cruzarem e conectarem, formam o espaço.

Ao imaginar o espaço como algo sempre em processo e aberto, articula-se com uma política de abertura para o futuro e, desse modo, contrapondo-se à Modernidade, cujo discurso esteve carregado de inexorabilidade: Progresso, Desenvolvimento, Modernização, modo de produção. As direções gerais de tudo estavam estabelecidas, até mesmo o futuro. Não só a história, mas também o espaço é aberto, pois há muitas combinações relacionais possíveis a serem feitas. —Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo” (MASSEY, 2008, p. 32).

O mesmo ocorre com o tempo. Tempo e espaço, enquanto conceitos indissociáveis, demandam que se pense sobre eles de forma a não considerá-los distintamente. Imaginar um deles de modo particular deve implicar numa forma particular de pensar sobre o outro. Isso significa argumentar que eles são integrantes um do outro:

No mínimo, para o tempo ser concebido como aberto, o espaço também tem de, em certo sentido, ser concebido como aberto. O espaço, portanto, não pode ser o reino do fechamento ou da representação estática. O não-reconhecimento da simultaneidade de multiplicidades de extremidades abertas que compreende o espacial pode invalidar o projeto de abertura da temporalidade. [...] o espaço é tão impossível de representar quanto o tempo. [...] (MASSEY, 2008, p. 80).

Há, assim, uma pluralidade de trajetórias, cujas conexões conjunturais e mutáveis fazem com que o lugar constitua um feixe destas articulações, onde se encontram trajetórias diversas. O espaço, por sua vez, não é nem fechado, recipiente de identidades sempre-já constituídas, nem um holismo de simultaneidade completa, no qual todas as interconexões já estejam estabelecidas. O espaço é, sim, um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Quanto aos lugares:

[...] é necessária uma reimaginação das coisas como processos (e, sem dúvida, agora, amplamente aceita) para reconceituação dos lugares de modo que possa desafiar localismos exclusivistas baseados em reivindicações de uma autenticidade eterna. Em vez de coisas como entidades discretas preestabelecidas, há, agora, um movimento em direção ao reconhecimento do contínuo devir, que está na natureza do seu ser. O novo, então, bem como a criatividade, é uma característica essencial da temporalidade. [...] (MASSEY, 2008, p. 44).

O que Massey busca, ao empreender sua análise espacial, é contribuir para um processo de libertação do espaço de sua velha cadeia de significados, associando-o a outra na qual pudesse ter maior potencial político. Seu debate com antigas proposições sobre o espaço partiu da proposição de que o espaço é uma multiplicidade discreta, cujos elementos são impregnados de temporalidade. Uma contemporaneidade estática foi rejeitada, em favor de uma simultaneidade dinâmica, e para tal consideração foi preciso rejeitar também a imaginação do espaço como um sistema fechado imóvel.

Nesta leitura, nem tempo nem espaço são redutíveis um ao outro, eles são distintos. Estão, no entanto, co-implicados. Pelo lado do espaço, há a temporalidade integrante de uma simultaneidade dinâmica. Pelo lado do tempo, há a produção necessária da mudança através da prática da inter-relação. (MASSEY, 2008, p. 90).

Escapar da visão do espaço como mera representação e como superfície significa abandonar, também, essa visão de lugar. Se o espaço é uma composição de histórias-até-então, lugares são coleções dessas histórias, constituindo articulações dentro das amplas geometrias de poder do espaço. Seu caráter será, então, produto dessas interseções, e ainda dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas e das exclusões – tudo isso compõe a especificidade do lugar. Viajar entre lugares é mover-se entre coleções de trajetórias. Massey vê os lugares, desse modo, como *eventualidades espaço-temporais*.

No trajeto do bairro onde moro para o Jardim Morada do Sol, passo por vários bairros. O que encontraria neles se fizessem parte da minha pesquisa? Diferentes lugares, diversas trajetórias, conforme Massey? Em certa visita ao bairro, ao chegar à escola, todos estavam em polvorosa: um rapaz foi morto no último final de semana, baleado na porta de sua casa. Quem era? Por que foi assassinado? O autor do crime foi preso? A trajetória do morto assombra a dos vivos, temerosos de fim semelhante: uma pessoa comenta sobre a necessidade de levantar os muros de sua casa, de modo a ficarem mais protegidos. Outros fazem referência à necessidade de um melhor policiamento no bairro. São histórias que constituem o *–aqui e agora–*, segundo Massey, característicos do lugar, mas que cada um irá juntar com histórias diferentes, e assim, para cada indivíduo serão formadas impressões

específicas do acontecimento, do lugar e de como devem ser suas inter-relações ali. Esta multiplicidade em coexistência constitui o lugar na sua eventualidade sempre refeita.

Este é, segundo Massey, um entendimento do lugar como aberto, como um ~~+~~tecer de histórias em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular, dentro de topografias mais amplas de espaço, e como processo, uma tarefa inacabada [...]” (MASSEY, 2008, p. 191).

Algumas das evocações mais fortes de lugar remetem às formas da natureza, às montanhas ou colinas, ao mar, ao ~~+~~selvagem”. Massey lembra que fugimos da cidade grande em direção ao campo para restabelecer e restaurar em nossas almas, na contemplação da ~~+~~natureza”, a intemporalidade de seus elementos. Usamos estes lugares para nos situar, para nos convencer de que existe um fundamento. Contudo, tampouco o mundo natural é estático. As formas geológicas, conforme exemplifica Massey com as rochas de Skiddaw, não são eternas, e não estiveram (e nem estarão) ali para sempre. A natureza também se move. A paisagem sofre erosão, e recebe depósitos de sedimentos, o clima muda, as rochas continuam a se movimentar. Animais e plantas possuem vidas móveis: sementes viajam quilômetros nas entranhas de animais, pássaros migradores perfazem milhares de quilômetros pelos ares todos os anos.

Não há pontos fixos. O planeta gira em torno de seu eixo e ao redor do Sol, existem as chamadas marés de terra firme, porções continentais que sobem e descem de 10 a 20 centímetros a cada dia, os pólos também já vagaram e trocaram posições. Há o consenso de que o ângulo de inclinação do eixo da Terra mudou significativamente durante o tempo geológico. Após ponderar sobre isso, Massey lança a pergunta crucial: se não há pontos fixos, então onde é aqui? E, em seguida, responde que são ~~+~~espaço e tempo, juntos, resultado desse múltiplo devir. Então, o aqui é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É, irremediavelmente, aqui e agora. Não será o mesmo aqui quando não for mais agora” (MASSEY, 2008, p. 201).

No entanto, Massey adverte que o ~~+~~agora” é tão problemático quanto o ~~+~~aqui”, pois ~~+~~aqui” é onde as narrativas espaciais se encontram, formando configurações, conjunturas de trajetórias que possuem, por sua vez, suas próprias temporalidades (~~+~~agora”). Mas essas sucessões de encontros, essas acumulações de tramas formam uma história. São os retornos (os nossos, os dos pássaros) e a diferenciação de temporalidades

que dão a continuidade. É preciso não esquecer, entretanto, que os retornos não serão para os mesmos lugares, pois estes se transformaram. “Aqui” é um imbricar de histórias na qual a espacialidade delas está entrelaçada, e essas próprias interconexões são parte da construção da identidade.

Massey (2008) relembra certa ocasião em casa de seus pais: o chá da tarde tomado em família na sala, sempre acompanhado do bolo de chocolate feito por sua mãe. Ao retornar ao “lar” após algum tempo ausente, seu antigo lugar de conforto emocional e refúgio, Massey se surpreendeu ao se deparar com um bolo diferente do costumeiro – receita nova, apresentada entusiasticamente por sua mãe. Ela e sua irmã não conseguem esconder a decepção – queriam o bolo tradicional. Desejavam o retorno ao conhecido, ao sabido – ao seguro. Massey, refletindo sobre a experiência, percebeu que desejava não apenas voltar para casa – um lugar. Desejava, sobretudo, voltar no tempo. Esquecemos, entretanto, que os lugares mudam, eles prosseguem sem nós. Não se pode simplesmente “voltar” para casa ou qualquer outro lugar. Quando você chegar “lá”, o lugar já será outro, da mesma maneira como você não será mais o mesmo. Não se pode voltar no espaço-tempo – pensar que se pode é privar os outros de suas histórias independentes em processo. Abrir a mente para este tipo de imaginação significa pensar tempo e espaço como mutuamente imbricados e pensar em ambos como produtos de inter-relações (MASSEY, 2008).

O que Massey postula não é uma posição hostil à ideia de lugar, nem a sua dissolução num espaço mais amplo. Nem, ao contrário, destacar como aspecto especial do lugar o romantismo de uma identidade coletiva preconcebida ou uma eternidade das montanhas.

[...] ao contrário, o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de “então” e “lá”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não-humano. Isto de modo algum nega um sentido de deslumbramento: o que pode ser mais inspirador do que andar pelas montanhas conhecendo a história e a geografia que as fizeram estar aqui, hoje?
Isso é a eventualidade do lugar. [...] (MASSEY, 2008, p. 203).

Turra Neto (2008) chama a atenção para o fato de que, na concepção de lugar de Massey, não há a contraposição entre local e global.

O global, para Massey (2008), remete aos vários lugares conectados no quadro das “geometrias de poder”. Não é, portanto, uma entidade abstrata, que não pode ser localizada em nenhum lugar concreto. Ou seja, é a interconexão entre os lugares que engendra o espaço da totalidade.

Em síntese, o lugar em Massey pode ser definido como um processo, sempre aberto, internamente múltiplo, não capturável como um recorte através do tempo, no sentido de um corte essencial. Não intrinsecamente coerente e cujas fronteiras nunca são discerníveis, mas que podem ser necessárias para alguns tipos de estudos. Há várias identidades do lugar, muitas vezes em situação de conflito e, ainda assim, o lugar mantém sua singularidade, também ela nunca definitivamente dada, mas entendida como uma “unicidade”, de um lócus de geração de novas trajetórias e novas configurações (MASSEY, 2000; TURRA NETO, 2008).

Reconceituar o lugar dessa maneira significa colocar em pauta um grupo diferente de questões, que são políticas. Conforme esta conceituação, “[...] Não pode haver suposição de coerência preconcebida ou de comunidade ou identidade coletiva. Em vez disso, o acabar juntos [*throwntogetherness*] do lugar exige negociação. [...]” (MASSEY, 2008, p. 204). Os lugares nos envolvem, forçosamente, nas vidas de outros seres humanos, e em relações com não humanos (pedras, rochas, animais), o que leva a indagar como responderemos a esses encontros. Fazem com que confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade; ao ser impossível “purificar” espaços/lugares, o que está em questão são os termos do compromisso das trajetórias neste acabar juntos. A política é a questão do acabar juntos, e esta é outra das responsabilidades do lugar.

A partir das considerações de Massey, Turra Neto (2008) estabelece alguns questionamentos aos argumentos de Tuan e Santos. Tuan traz a perspectiva da experiência subjetiva, enquanto Santos é predominantemente materialista - ambos, contudo, trabalham a partir de um pensamento que caminha por oposições. A relação entre o lugar e o tempo em Tuan “[...]” deriva daquela entre espaço e lugar, o primeiro sendo o pólo dinâmico, o movimento, o segundo o pólo da pausa, da fixação. Tempo e lugar são também fluxo e movimento de um lado e “pausa na corrente temporal” de outro. [...]” (TURRA NETO,

2008, p. 424). Massey, contudo, procura com tenacidade tirar o espaço do quadro de referências que o situa na ordem do estático.

É preciso reconhecer também que, em Tuan, a perspectiva da experiência usada como seu argumento

[...] remete não à ideia de um lugar em si, mas de um lugar para o sujeito (e não o sujeito do conhecimento, mas o sujeito do senso comum). Assim, sua ideia é do lugar-tal-como-aparece-à-consciência-do-sujeito. É pela sua vivência que o espaço se transforma em lugar, tornando-se familiar e, a partir daí, o espaço constitui-se em uma morada segura, estável e aconchegante – um lar, ou lugar. Esse tempo que o sujeito leva até constituir um lugar é compensado depois pela “pausa na corrente temporal”. O lugar estabiliza, fixa seu movimento e, como tal, pode ser depositório da memória individual e coletiva e, portanto, gerar pertencimento (TURRA NETO, 2008, p. 424).

Turra Neto (2008) adverte que o discurso de lugar da Geografia Humanista (especialmente o apresentado por Tuan) facilmente pode conduzir a um “fetichismo espacial”, no sentido de se pensar o lugar como algo sempre bom, desejável, e o espaço como algo mau, que deve ser evitado. Este tipo de pensamento pode conduzir a uma defesa reacionária do lugar, uma busca pelas origens perdidas, que pode remeter ao seu fechamento e ao estabelecimento de uma distinção entre os de dentro e os de fora, entre o nós e os outros.

Turra Neto (2008) percebe que Milton Santos também desenvolve a ideia de uma resistência do lugar frente ao mundo, através de um movimento político, não propriamente organizado, em que os pobres do lugar, tomando consciência das perversões da globalização, podem se contrapor a ela (não necessariamente por um fechamento do lugar, mas pela construção de uma outra globalização); e através da resistência representada pelas rugosidades que, como resultado do processo social, acabam por influenciar nos seus desdobramentos. Por outro lado, Santos também reconhece o acaso e a indeterminação presentes no espaço, ao referir-se aos resultados imprevisíveis das ações que se dão sobre o meio, ao dependerem de combinações complexas e dinâmicas, acabando por redefinir o contexto em que ocorrem, ao mesmo tempo em que redefinem a si mesmas. (TURRA NETO, 2008).

O ponto que talvez seja a maior discordância entre Santos e Massey, conforme denota Turra Neto (2008), está em torno do jogo de oposições de Santos: mundo e lugar; essência e existência; sociedade e paisagem.

Ao afirmar que o global é tão concreto quanto o lugar/local, Massey (2008) está pensando que as forças da globalização não estão num mundo à parte, num não-lugar, mas situam-se em lugares específicos, contextualizados em geometrias de poder. Assim, ela situa o global na mesma horizontalidade de coexistências do que Santos chama de “eixo das coexistências” e que seria uma qualidade inerente ao lugar. Não há verticalidades, não há um mundo enquanto essência que somente ganha existência pelas possibilidades oferecidas pelo lugar. O mundo está aí, nas conexões entre os lugares. E é nessa “horizontalidade radical” que se situa a totalidade concreta das conexões entre os lugares, que formam o mundo (TURRA NETO, 2008, p. 426).

No caso do Jardim Morada do Sol e do Francisco Belo Galindo, poderíamos pensar, de acordo com Massey (2008), em tempo-espacos diferentes, mas que funcionam como um só. Assim, o Belo Galindo está dentro (e fora ao mesmo tempo), ele ajuda a complexificar o lugar, produzindo clivagens internas. Os dois devem ser pensados como uma unidade, pois funcionam como um único bairro. Mas dentro dessa unidade, a diferença entre os moradores (de tempo de chegada, de recursos, de equipamentos, de práticas e de como lidam com a história do lugar) produz clivagens (fragmentações) no lugar, contribuindo para sua complexificação.

Pensar sobre os bairros significa, também, pensar sobre seu “isolamento”. Pensar a natureza desta abertura/fechamento. É fato, comprovado pelas narrativas, a sensação de isolamento no início da ocupação. Mas como falar do isolamento de loteamentos implementados pelo poder público municipal, nos quais instituições diversas, externas aos bairros, agiram desde o início, doando terrenos e auxiliando na construção de casas? Ao mesmo tempo em que permaneciam isolados das políticas públicas de melhorias; os bairros recebiam as ações da Casa da Sopa, entidade espírita que veio de fora, da Igreja Católica, e outras entidades religiosas, como a Assembléia de Deus e a Igreja Metodista. O que tornava realidade uma conexão entre lugares, pois pessoas foram trazidas para o bairro através das ações destas entidades religiosas, pessoas que não pertenciam ao Programa de Desfavelamento desenvolvido pela Prefeitura.

Podemos pensar, então, de acordo com Massey (2008), que :

[...] Cada um desses tempo-espacos é relacional. Cada um é construído pela articulação de trajetórias. Mas em cada caso, também, o alcance das trajetórias que é admitido é, cuidadosamente, controlado. E cada tempo-espaco, também, está continuamente mudando em sua construção, sendo renegociado. [...] (MASSEY, 2008, p. 253).

Podemos falar, então, com relação aos dois bairros, em interconexões promovidas pelas entidades religiosas que primeiro atuaram junto às pessoas. Também podemos falar das fronteiras cuidadosamente erguidas para manter essas pessoas e suas necessidades longe dos olhos do restante da cidade – e isto desde o início dos bairros até hoje pois, de acordo com Massey (2008), “[...] algumas fronteiras estão sendo desfeitas, algumas renegociadas e ainda outras – as novas – estão sendo construídas.[...]” (p. 253)

Segundo Massey (2008), importa menos o *grau* de abertura/fechamento (e de como poderíamos medi-lo) do que os *termos* em que esta abertura/fechamento é estabelecida. Contra o que são estabelecidos os limites? Para quê? Quem os estabelece? Quais as geometrias de poder envolvidas?

Sempre retratados como restritos e fechados, e muito isolados, o Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo parecem, por outro lado e em contraste, espaços porosos e abertos. Frutos de um Programa de Desfavelamento em que, a priori, só poderiam receber pessoas advindas de favelas, não foi o que ocorreu. As entrevistas demonstraram que as pessoas foram para o bairro por diversos meios, desde a compra do terreno até a ação de entidades que fizeram doações de terrenos e casas. Paralelamente à ocupação que ocorria, os bairros permaneceram sempre abertos às ações de entidades que neles estivessem dispostas a atuar. Guardadas todas as limitações de dois bairros que se iniciavam com grandes dificuldades e de uma história de violência, permanecia sempre a abertura aos que vinham de fora – sejam pessoas ou entidades, iniciativas diversas, auxílios. As salas das casas de moradores foram emprestadas para o desenvolvimento de atividades propostas por Igrejas (como a catequese de crianças) ou pelo próprio poder público (com as atividades desenvolvidas pelo CRAS no início). Os bairros passaram, ao longo do tempo, a serem focos de múltiplos interesses, desde os meramente eleitoreiros, até de uma variedade de iniciativas e planos, como o Projeto de Desenvolvimento Local do Senac. Em conversas

informais desenvolvidas ao longo da pesquisa ficou evidenciado o interesse dos diversos cursos universitários locais pelos bairros, desenvolvendo estudos de natureza múltipla, mas cujos resultados nem sempre são devolvidos às pessoas do bairro, infelizmente.

Temos, portanto, um isolamento produzido pela exclusão, em contraste com as diversas influências que chegavam de fora, de outros bairros da cidade, perpassando os bairros e atuando na sua constituição de formas diferentes. Segundo Massey (2008), no entanto, esta é afinal uma das características do espaço: a de ser a condição “[...] tanto da existência da diferença quanto do encontro dos diferentes. [...]” (p. 253).

Instituições, entidades e identidades se relacionaram para tornar o que é hoje o Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo, tempo-espacos que procuram regular, ainda que de modos diferentes, as aventuras e encontros casuais que são possíveis. De acordo com Massey (2008):

[...] De fato, *haverá* aventuras, seja como for que o espaço seja esboçado, [...]. O encontro casual intrínseco à espacialidade não pode ser totalmente obliterado. É isto (em parte), certamente, que torna os tempo-espacos abertos para o futuro, não importa o quanto tentamos fechá-los; isto os torna construções em processo que são nossa contínua responsabilidade, o lugar como eventualidade em processo que precisa ser considerado (MASSEY, 2008, p. 254-255).

2.2 PROBLEMATIZANDO COMUNIDADE.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Doreen Massey, se é importante pensar o espaço e o lugar de forma aberta, dinâmica, relacional e processual, também é importante abordar a ideia de comunidade da mesma forma. E se o lugar não pode ser fechado, com fronteiras delimitadas, tampouco podemos imaginar a comunidade de forma estática e imutável, já constituída e enraizada, caracterizada exclusivamente por uma inequívoca unidade e por uma especificidade local. Se o lugar é o encontro de múltiplas identidades e trajetórias, a comunidade também o seria. Com isso, esperamos ultrapassar qualquer ideia de isomorfismo entre os conceitos de lugar e comunidade. Nesse sentido, perguntamos: seria mesmo possível ainda empregar este termo para falar das relações socioespaciais entre moradores de bairros segregados, ou mais particularmente, para falar

das relações que identificamos entre os moradores e moradoras do Jardim Morada do Sol e do Francisco Belo Galindo?

Retomando o pensamento de Massey, vemos que ela enfatiza o fato de que, através desse novo olhar sobre o lugar, não pode haver a suposição de uma coerência preconcebida ou de uma comunidade ou identidade coletiva. Em vez disso, a autora enfatiza que o acabar juntos do lugar exige negociação. Os lugares nos colocam *face a face* com os outros, seres humanos e não-humanos, o que nos leva ao desafio da negociação da multiplicidade; e o que está em questão são os termos do compromisso das trajetórias neste “acabar juntos”.

“Acabar juntos” refere-se mais ao lugar, à condição de proximidade, do que à comunidade. Acabar juntos dá uma ideia de inevitabilidade (pelo fato de que não podemos em hipótese alguma viver fora de relações espaciais com os outros, que temos que negociar esta existência comum - é que o lugar é o espaço da política, no sentido de que não podemos evitar esta coexistência). Mas a comunidade não tem necessariamente esta inevitabilidade do acabar juntos (ou em algum sentido tem?). Comunidade também envolve o querer viver junto com os outros. No mesmo lugar há aqueles com quem queremos estar juntos, ao mesmo tempo em que há aqueles diferentes de nós, com quem temos que coexistir. Além disso, comunidades podem ser formadas à distância, lugares não. É por isso que num mesmo lugar podemos encontrar, coexistindo, de forma mais ou menos conflitiva, diferentes “comunidades”.

Comunidade, segundo Souza (2011), provém dos termos latinos *communio* e *communitas*, que significam comunhão, participação, congregação. Uma Comunidade de Interesses é todo grupo que tem alguma coisa em comum, seja uma comunidade de bairro; seja a comunidade de uma determinada empresa, ou de uma escola. São pessoas que comungam interesses semelhantes, isto é, “comuns a todos”. Assim, Comunidade poderia ser definida como qualquer grupo social que habita determinado local, possui os mesmos interesses e está irmanado por uma mesma herança cultural e histórica.

Esta é uma definição próxima ao senso comum. Há aqui o isomorfismo entre comunidade e lugar: um grupo social que habita determinado local. Trata-se, portanto, de uma visão muito tradicional de comunidade.

No senso comum, também se pode chamar de Comunidade a um grupo de pessoas que exercem atividades afins: a comunidade médica, a comunidade dos comerciantes; ou a um grupo de pessoas que praticam a mesma crença religiosa ou o mesmo ideal: a comunidade católica, uma comunidade filosófica; ou a um grupo de pessoas que vivem submetidas a uma mesma regra religiosa.

As "comunidades primitivas" formaram os primeiros grupamentos dos seguidores de Cristo, que, em Roma e no Império Romano, enfrentaram perseguições e martírios por causa da fé. Segundo narraram os apóstolos, "eles tinham tudo em comum". Grupamentos indígenas e grupamentos étnicos semelhantes também recebem a designação de "comunidade primitiva", pela característica do processo de produção coletivista e distribuição de bens, o que caracteriza o "comunismo primitivo", pela análise social de Marx e Engels (SOUZA, 2011).

Na Idade Média, as Comunidades Religiosas eram conhecidas por comunas, nome que também designava as cidades autônomas da Europa feudal. O termo comuna tem o sentido de "comunidade cooperativa", geralmente igualitária, formada por motivos econômicos, políticos ou ideológicos. Atualmente, são formas de comuna as unidades rurais chinesas (fundadas em 1958) e o Kibutz, de Israel (SOUZA, 2011).

Souza (2011) explica que, sob o aspecto biológico, também um conjunto de populações vegetais e ou animais, em uma mesma área, formando um todo integrado e uniforme, leva o nome de comunidade. Com relação às comunidades humanas, ao integrar-se em uma comunidade, o homem busca a aceitação do outro, a identificação do grupo, o fortalecimento da união. Isto leva à solidariedade, ao apoio mútuo, ao sentimento de grupo, de unidade. Ações coletivas são desenvolvidas para reavivar esse sentimento de "boa vizinhança" (como por exemplo, nas festas dos moradores dos bairros), ou de "coesão do grupo" (como nos times esportivos, nos grupos étnicos, profissionais etc.). Dessa forma, a comunidade de moradores de um determinado bairro une-se para ter um representante na Câmara que defenda os interesses do lugar; une-se para que o bairro ganhe melhorias, como uma nova linha de ônibus, uma nova empresa, uma escola, um posto de saúde, um posto de polícia. Note-se que aqui também o isomorfismo comparece: "Comunidade de moradores de um determinado bairro"... Interesses do lugar.

A vivência de pessoas em comunidade, onde as experiências individuais e coletivas são trocadas e absorvidas de forma solidária e constante, é explicada, do ponto de vista filosófico, pela Fenomenologia. A Fenomenologia tem como preocupação central a descrição da realidade, partindo da reflexão ao nível da experiência do próprio homem, descrevendo o ponto de vista daquele que vive determinada situação concreta (SOUZA, 2011). Nessa concretude está a luta do homem, em comunidade, por melhorias para si, para sua família, para seu grupo. Ainda conforme Souza (2011), são três os níveis em que se processa a interação social na comunidade: o nível dos Sentidos, o nível das Emoções e o nível das Ideias. Então, essa interação dos grupos sociais se dá através da vivência comum constituída de:

- Sensações (prazer, dor),
- Sentimento e atitudes (raiva, amor, cortesia), e
- Símbolos (gestos vocais ou outros, linguagem escrita ou falada).

Para Yao Assogba (2007), o conceito de comunidade é fundamental na sociologia, e é, portanto, um dos temas constituintes da disciplina. Além das nuances que se pode perceber entre as diferentes e numerosas definições das quais tem sido objeto, existe uma convergência na sua utilização como um quadro de referência para analisar o processo de transformação das sociedades pré-industriais e o surgimento gradual da sociedade industrial do século XIX na Europa. Na verdade, o principal problema que clássicos da sociologia, como Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, Max Weber, Simmel, examinaram e que constitui um dos panos de fundo do seu trabalho, é a passagem de um tipo de sociedade para outra realidade empírica (organização social). A noção de comunidade também formou um componente de uma tipologia *communitas e societas*, para analisar os processos de integração social e os mecanismos de coesão social na sociedade.

Assogba esclarece que as questões fundamentais que os sociólogos tentaram elucidar e que constituíram suas principais preocupações, observando as modificações que marcaram o século XIX, da ordem social antiga (sociedade tradicional), para uma nova ordem social (sociedade moderna), foram as seguintes: como se opera a passagem de uma ordem social caracterizada pelos laços de natureza comunitária e tradicional para uma ordem social marcada pelo individualismo, secularismo e racionalização? Há uma ruptura

ou uma continuidade das duas ordens sociais? Os laços comunitários podem desaparecer completamente em uma ordem secular e socialmente individualista? Uma ordem social pode existir sem um equilíbrio entre a forma original e a nova, que emerge sob o impacto da industrialização, ou da modernidade?

Spinelli Jr. (2006) afirma que a ideia de comunidade continua a desafiar a análise sociológica. Ele chama a atenção para o fato de ser a noção de comunidade uma noção polissêmica, ou seja, que comporta uma diversidade de sentidos. A palavra comunidade possui ainda conteúdos emotivos, que lhe imprimem certa peculiaridade em relação a outras palavras, podendo ser usada para descrever desde aldeias, clubes e subúrbios, até grupos étnicos e nações. Não obstante esse largo espectro conceitual, a definição de comunidade tem sido aceita, sobretudo, através de sua dimensão subjetiva (sobrepondo-se até mesmo à dimensão da espacialidade): sua estruturação a partir de um *sentimento de comunidade*, de um *senso de pertencimento a determinada coletividade*. Tida como uma “entidade simbólica”, como propõe Anthony Cohen, comporta um sistema de valores e um código de moral, através dos quais se definem as modalidades de pertença. Em vista disso, a análise da comunidade torna-se algo problemático do ponto de vista sociológico, na medida em que exige um tipo de “fixação” pouco condizente com os processos de construção de identidades nas sociedades contemporâneas. A comunidade em seu sentido mais original, tal qual definido na teoria social, perde importância sociológica em decorrência da plasticidade que as identidades comunitárias assumem no mundo atual (SPINELLI JR., 2006).

O tipo clássico ideal que habitualmente serve como quadro de referência para analisar os tipos de organização social, segundo Assogba (2007), é proposto por Ferdinand Tönnies em seu livro *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Tönnies distingue dois grandes tipos de organização social: a comunidade e a sociedade. Uma ou outra representa o lugar onde se constituem tipos particulares de relações sociais ou de sociabilidade. É a natureza da sociabilidade que confere a designação de comunidade ou de sociedade ao agrupamento humano. A sociabilidade pode ser referente ao domínio afetivo, emocional ou ao domínio utilitário, instrumental. No primeiro caso, estaremos falando de comunidade, e de sociedade no segundo caso.

Para Tönnies, a Comunidade assume funções sociais de ordem emocional, baseadas em sentimentos afetivos. Cada indivíduo é considerado pelo outro como um fim em si, e não como um meio para alcançar um fim. É uma organização social na qual as relações entre os indivíduos são baseadas na proximidade afetiva, geográfica, cultural e social. Exemplos: a comunidade familiar, de bairros ou vilas. Os membros de uma comunidade conhecem-se pessoalmente e participam minimamente, sob uma forma direta ou indireta, dos assuntos comunitários. (ASSOGBA, 2007).

Ao tipo ideal de comunidade, Tönnies opôs o tipo ideal de sociedade. Esta é fundamentada especialmente sobre os interesses utilitários. Os indivíduos são considerados como instrumentos ou meios para alcançar determinados fins. A sociedade é baseada no caráter individual do interesse. Seus membros se conhecem de um modo impessoal e a relação entre eles é contratual. Como exemplos, temos as instituições públicas ou privadas nas sociedades industriais (administrativas, burocráticas, de empreendimentos, etc.). Os dois tipos de organização não são exclusivos, mas coexistem na realidade social, que é demasiado complexa. O critério que distingue os dois tipos é o grau de importância da natureza da sociabilidade em dado tipo de organização social. Em suma, a sociedade é um conjunto de relações humanas, de natureza essencialmente individual, resultante da vontade ou simplesmente do interesse do complexo conjunto de estados emocionais, hábitos e tradições envolvidas na comunidade (ASSOGBA, 2007).

Spinelli Jr. (2006) afirma que a “comunidade real” ou a “verdadeira comunidade”, aquela que não foi produzida artificialmente ou meramente imaginada, tal qual cunhada na teoria social por Ferdinand Tönnies e Robert Redfield, já não se sustenta. A “comunidade real”, segundo a definição de Tönnies, baseia-se no *entendimento compartilhado por todos os membros*. Spinelli Jr. adverte que esse entendimento não quer dizer o mesmo que consenso, pois este implica na construção de um acordo alcançado por pessoas com opiniões diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade. Citando Bauman, Spinelli Jr. (2006) explica que o entendimento do tipo comunitário é isso, ou seja, ele não precisa ser construído, já está dado, pronto para ser usado e torna dispensável todos os acordos e desacordos. Trata-se de um entendimento “natural” e “evidente”, dado de antemão, e que confere organicidade a coletividade, mantendo as pessoas unidas. O conteúdo do entendimento mútuo não pode ser expresso,

determinado, nem compreendido, caso contrário seria um acordo artificialmente produzido, e não é isso o que ocorre na ~~verdadeira~~ "verdadeira" comunidade. Para Tönnies, numa verdadeira comunidade não há nenhuma motivação para a reflexão, a crítica ou a experimentação.

Assogba (2007) ressalta que Weber, em sua análise das transformações sociais que ocorreram na Europa no século XIX, foi certamente influenciado pelas ideias de Tönnies. Para Weber, o processo de integração social assume duas formas principais: *Vergemeinschaftung*, a "comunitarização" e *Vergesellschaftung*, a "socialização". A primeira forma é inspirada na relação social baseada numa ação ou atividade social fundamentada sobre o sentimento subjetivo de ordem tradicional ou afetiva de atores sociais pertencentes a uma mesma comunidade. Os protótipos de uma ~~comunitarização~~ "comunitarização" são a família, uma comunidade religiosa, uma comunidade de bairro ou comunidade local, etc. A segunda forma de integração é a "socialização", que corresponde a toda relação social inspirada por atividades sociais fundamentadas em um compromisso de interesses, motivados racionalmente por valor ou finalidade, ou por interesses coordenados, motivados da mesma forma. Exemplos: administração, burocracia, livre mercado.

Conforme o mesmo autor, a sociedade tradicional corresponde a uma integração com base no tipo comunitarização, isto é, com base na tradição e no senso de valores comuns. Ao contrário, a integração de atores sociais na sociedade moderna se faz por associação, no sentido de que essa organização social (a sociedade moderna) é dominada pelo cumprimento ou pela coordenação de interesses. É importante lembrar ainda que nos referimos a tipos ideais. Na realidade, as relações sociais que envolvem várias formas de socialização, possuem, em parte, um caráter da natureza da comunitarização, e em parte, um caráter de socialização.

Assogba estabelece uma comparação entre as noções de comunidade e da sociedade de Tönnies de um lado, e os de comunitarização e socialização de Weber, de outro, com a oposição que Durkheim (1960) estabelece em seu livro ~~Da~~ "Da divisão do trabalho social", entre a solidariedade mecânica, caracterizando a ligação social na sociedade tradicional pré-industrial, e a solidariedade orgânica, caracterizando o vínculo social na sociedade moderna ou industrial. O primeiro tipo de solidariedade baseia-se numa grande consciência coletiva, que representa o conjunto de crenças e sentimentos morais comuns aos membros do grupo. O segundo tipo de solidariedade (orgânica) é baseada na

primazia da divisão do trabalho. O progresso técnico e a capacitação geral de indivíduos permitem que a ordem social seja baseada não mais sobre uma uniformidade mecânica e sobre a repressão coletiva, mas sobre a articulação orgânica dos indivíduos livres cujas funções são diferentes e complementares.

O autor conclui que a utilização tipológica do conceito de comunidade permitiu aos sociólogos clássicos analisar o vasto processo histórico que conduziu das sociedades tradicionais, essencialmente comunitárias (clãs, famílias extensas, de parentesco, comunidades rurais), às sociedades modernas, onde organizações de tipos societários (administração, burocracia, finanças, negócios, partidos políticos, sindicatos) são predominantes. Eles também constataram que as comunidades, que não desapareceram nesse processo, foram readaptadas ao novo contexto, muitas vezes, não sem tensões ou conflitos com a sociedade moderna. O mesmo processo está em andamento na sociedade industrial e pós-moderna. A readaptação de grupos primários às condições sociais da modernidade é uma indicação da importância que eles têm na vida normal do indivíduo, tal como os fundadores da sociologia argumentam em seus trabalhos.

Em Weber, Assogba (2007) percebe que, mesmo se a distinção conceitual e tipológica que ele faz entre comunitarização e socialização seja estabelecida, a estabilidade institucional do segundo tipo de sociedade depende do que esteja profundamente enraizada no primeiro e de que haja, entre os dois, perfeita continuidade. Durkheim, por sua vez, não concebe que uma sociedade possa existir em uma base estritamente utilitarista e racionalista. Seu pensamento foi profundamente influenciado pelo renascimento, no século XIX, de valores associados à noção de comunidade, uma comunidade baseada em laços afetivos estreitos, profundos e duradouros. Durkheim postula claramente a natureza comunitária da sociedade. Para o autor de “ Θ Suicídio, Um Estudo Sociológico”, a sociedade normal é um sistema complexo de elementos sociais e psicológicos, como a consciência coletiva, a autoridade moral, a comunidade e o sagrado. Nesta perspectiva, a única resposta adequada às condições de vida das sociedades modernas reside no reforço destes elementos. É assim, e somente assim, que se poderá reduzir o número de suicídios. Durkheim acredita que é nas áreas de comércio e indústria que a vida social é anômica em estado crônico.

As teorias presentes nos clássicos sociológicos têm resistido ao desgaste do tempo e são de uma atualidade surpreendente. Por fim, Assogba aponta maneiras de compreender os novos rumos das comunidades atuais:

A função básica da sociologia é tornar compreensíveis os fenômenos sociais que parecem enigmáticos ou óbvios à primeira vista. Assim, pode-se perguntar porque torna-se necessário que a inovação social aconteça em uma comunidade em algum momento? Responder sociologicamente a esta pergunta parece simples à primeira vista. Mas uma reinterpretação de grandes sociólogos clássicos, notadamente Tönnies, Durkheim, Weber e Simmel permite encontrar em seus respectivos trabalhos os elementos teóricos capazes de explicar e de permitir a compreensão do fenômeno social que é a inovação social nas comunidades. O interesse de uma tal análise é demonstrar que a inovação social e o desenvolvimento comunitário não constituem fatos do acaso. A relação dinâmica entre os dois elementos é explicada pela necessária manutenção da coesão social em uma sociedade onde a dignidade humana está em jogo; coesão social que a sociologia procura compreender e que o trabalho social ou a intervenção social procura construir ou reconstruir. Nessa perspectiva, a sociologia e o trabalho social constituem as duas faces da mesma moeda e buscam compreender e permitir a inovação no desenvolvimento das comunidades (ASSOGBA, 2007, p. 15).



Na literatura do desenvolvimento comunitário, o conceito de comunidade ainda é ambíguo. O termo comunidade é aplicado para designar pequenos agregados rurais (aldeias, freguesias) ou urbanos (quarteirões, bairros). É também utilizado para designar grupos profissionais (comunidade médica, comunidade científica), as organizações (comunidade escolar), ou sistemas mais complexos como países (comunidade nacional), ou mesmo o mundo visto como um todo (comunidade internacional ou mundial).

Segundo Costa (2005), se solidariedade, vizinhança e parentesco eram os aspectos mais relevantes quando se procurava definir uma comunidade, hoje eles são apenas alguns dentre os muitos padrões possíveis das redes sociais. Existem novas formas de associação, inseridas na complexidade da chamada rede social, com dimensões diversas, e que mobilizam o fluxo de recursos entre inúmeros indivíduos distribuídos segundo padrões variáveis.

Na constituição da comunidade forjam-se os laços identitários que são o seu amálgama. Seus sentidos simbólicos, concretos, carregados de significados, sensibilidades,

emoções, nas quais as lembranças desempenham papel fundamental, constituem e são constituídos na vivência comunitária, e nas relações desta com o ambiente externo.

Haesbaert (2006) pondera que o significado dos espaços vai muito além da manifestação concreta de seus prédios, casas, estradas, rios e montanhas. Neles há espaços, ou “territórios”, que possuem um caráter particular, cuja significação extrapola seus limites físicos e sua utilização material. Eles constituem as referências identitárias dos espaços, que possuem uma simbologia que pode ser sagrada, poética ou simplesmente folclórica, mas que, de qualquer forma, emana uma apropriação estética específica, capaz de fortalecer uma identidade coletiva que é também uma identidade territorial. Cada cultura, cada grupo ou cada indivíduo preenche seu espaço não só com elementos materiais e objetos, mas também com lembranças, emoções e sensibilidade. E todo grupo se define essencialmente pelas ligações que estabelece no tempo, tecendo seus laços de identidade na história e no espaço, apropriando-se de um território (concreto ou simbólico), onde se distribuem os marcos que orientam suas práticas sociais (HAESBAERT, 2006).

Segundo o autor, a construção das identidades territoriais possui duas dimensões, uma ancorada na memória coletiva, construída em torno do passado para confirmar uma diferenciação e construir, com maior sucesso, uma identidade. E outra ancorada nos referenciais espaciais, tanto do passado como do presente que podem ter várias origens.

Hall (2005), por sua vez, aborda a questão relativa às velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, encontram-se atualmente em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até hoje visto como um sujeito unificado. O autor explora algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avalia se existe uma "crise de identidade", em que consiste essa crise e em que direção ela está indo.

Assim sendo, as identidades sociais forjadas ao longo do tempo acabam por situar-se espacialmente. Trata-se de um processo que se estabelece entre indivíduos que partilham relações de convivência.

A memória exerce um papel importante em tudo isso. Não somente a memória individual, mas a memória considerada como fenômeno social, ponderando que o caráter livre e espontâneo, quase onírico da memória é excepcional e que a vida atual do sujeito

possui um caráter ativo no desencadeamento do curso da memória. Para Halbwachs, portanto, memória não é sonho, é trabalho (HALBWACHS, 2006, citado por MELO, 2008).

A questão que o debate sociológico coloca é: como é possível uma memória coletiva e, sobretudo, uma memória coletiva que funde comunidade, na sociedade contemporânea, secular, individualista e globalizada? Ou seja, como na nossa sociedade os agrupamentos se recompõem?

Augusto Comte observou que o equilíbrio mental resulta em boa parte, e antes de mais nada, do fato de que os objetos materiais com os quais estamos em contato diário não mudam ou mudam pouco e nos oferecem uma imagem de permanência e estabilidade. A força que a memória material (e também espacial) possui sobre a memória coletiva e a memória individual é atestada pelo autor em exemplos os mais diversos e ricos. E como não há memória que não aconteça num contexto espacial é para ele que devemos voltar nossa atenção para que essa ou aquela categoria de lembrança reapareça (MELO, 2008).

Davis (2006) conta que o arquiteto John Turner partiu da Inglaterra em 1957 para trabalhar no Peru, onde se encantou com o gênio criativo e com a capacidade dos pobres de organizar-se em comunidades e construir com habilidade e inteligência – o que originou um entusiasmo geral dos governos pela autoconstrução e pela legalização da urbanização espontânea, um tipo de abordagem pragmática e de baixo custo, perfeita para enfrentar a crise urbana. Trata-se de um processo que se estabelece entre indivíduos que partilham relações de convivência. Mike Davis (2006) demonstra o quanto a habitação pública deixa de ser atraente para os pobres, pois os moradores lamentam a “perda da comunidade”. Padronizadas e impessoais, projetadas com vistas à economia de recursos materiais e humanos, as habitações públicas não favorecem as relações sociais com os vizinhos (o que, em tempos pós-modernos, facilita ainda mais o isolamento), não são previstos espaços para as crianças brincarem, os idosos acabam relegados à solidão. Não é à toa que em Bangcoc, de acordo com o estudo de dois pesquisadores europeus, os pobres preferem suas antigas favelas às novas torres de apartamentos (DAVIS, 2006).

Bauman (2007) lembra que a busca por significado e identidade não se restringe, no entanto, às populações periféricas empobrecidas. As elites globalmente conectadas nem por isso prescindem do lugar em que vivem e moram, e como todos os

outros homens e mulheres suas buscas existenciais se inscrevem forçosamente na localidade. É nos lugares que os seres humanos travam a luta cotidiana de tentar administrar a vida que compartilham, e onde os significados desta são concebidos, absorvidos e negociados. E é nos lugares que são gerados os impulsos e desejos humanos, e onde eles vivem na esperança da realização e no temor da frustração – e de fato são, na maior parte das vezes, frustrados e sufocados. Realmente, há um confronto que marca as cidades “líquido-modernas”:

As cidades contemporâneas são, por esse motivo, os estágios ou campos de batalha em que os poderes globais e os significados e identidades teimosamente locais se encontram, se chocam, lutam e buscam um acordo satisfatório, ou apenas tolerável – um modo de convivência que, se espera, seja uma paz duradoura, mas que a regra mostra ser apenas um armistício; breves intervalos para consertar defesas rompidas e redistribuir unidades de combate. (...).

E que não haja equívoco: essa cidade pode ser *qualquer* uma, ainda que não no mesmo grau (BAUMAN, 2007, p. 87).

Bauman (2007) refere-se ainda ao problema global-local: problemas gerados globalmente repercutem a nível local. Os moradores das cidades e seus representantes eleitos confrontam-se com uma empreitada que nem pela força da imaginação poderiam cumprir: a de encontrar soluções *locais* para problemas *concebidos globalmente*.

Com isto, indefesas perante o turbilhão global, as pessoas se aferram a si mesmas, numa produção intensa de significado e identidade:

O que se busca é um sentimento de semelhança, um retraimento em relação à alteridade externa, buscando o conforto de uma convivência fácil, livre das contradições e conflitos trazidos pelas outras pessoas. “A atração de uma ‘comunidade da mesmice’ é a de uma apólice de seguro contra os riscos que povoam a vida diária num mundo polivocal” (BAUMAN, 2007, p. 93).

Bauman (2001, 2003, 2007) aponta as respostas para as questões: O que é comunidade? O que a faz coesa? Como se configura a comunidade no mundo atual, no qual as redes de relações se tornam frágeis e transitórias? O autor sustenta que a análise da comunidade torna-se algo problemático, na medida em que exige sempre um tipo de “fixação” pouco condizente com os processos de construção de identidades nas sociedades

contemporâneas. Apesar da plasticidade que as identidades comunitárias adquirem no mundo atual, entretanto, ainda é possível enxergá-las, na medida em que continuam possuindo expressão na realidade cotidiana das pessoas. A pertinência da comunidade, contudo, não pode mais ser pensada de acordo com os parâmetros pré-modernos, ou de transição para a “modernidade sólida” (utilizando o universo terminológico de Bauman); os tempos atuais, de “modernidade líquida”, exigem um olhar revisado para o apelo comunitário.

Spinelli Jr. (2006) ressalta que a ideia de uma díade pendular dos valores humanos fundamentais é um aspecto central nos argumentos elaborados por Bauman sobre a dinâmica das sociedades contemporâneas. E não se trata de constituir apenas um fio condutor analítico conjuntural; é algo que marca profundamente a história humana. Para Bauman, os indivíduos sempre estiveram enredados nas oscilações pendulares entre os pólos da liberdade e da segurança, e é a partir desse prisma que ele discute a questão da comunidade no mundo atual.

Bauman recoloca a comunidade enquanto noção válida do ponto de vista da análise sociológica, não com a ideia de comunidade como uma entidade em si mesma, resguardada e purificada, mas enquanto uma intencionalidade, elaborada no cotidiano de precariedade e risco que a todos atinge. A comunidade para o autor seria, então, o pouso do pólo da segurança que, às vésperas de sua afirmação, já se prepara para ser negada (SPINELLI JR., 2006).

Nesse sentido, para Bauman, a busca por algo “sólido” na modernidade líquida atual é uma necessidade e, apesar disso, cada vez mais inalcançável. Eric Hobsbawm observa que “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada tão indiscriminadamente quanto nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real”, e que “Homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada é certo” (HOBBSAWM citado por BAUMAN, 2001, p. 196).

No mundo atual, a comunidade, em decorrência da pluralidade de referentes identitários disponíveis a cada um, vem sendo substituída pela identidade, ou identidade comunitária. A filiação a determinada comunidade leva a configuração de “um mundo total,

que oferece tudo do que se pode precisar para levar uma vida significativa e compensadora” (BAUMAN, 2001, p. 197). A comunidade, dessa forma, se basta, é completa.

Porém, as possibilidades recusadas, vindas de fora da comunidade, continuam a existir e atrair. A identidade comunitária essencialista, passa a configurar uma identidade compartilhada na qual os que dela fazem parte sentem-se seguros perante o mundo “lá fora”; e isso faz com que sejam rejeitadas as inúmeras possibilidades externas – e isso inclui formas violentas de fazê-lo.

Seguindo a linha argumentativa de Bauman, com relação aos apelos comunitários que preservam uma visão essencialista e exclusivista, Spinelli Jr. (2006) sublinha que é exatamente essa comunidade, calcada num ideal de pureza, que é uma impossibilidade. A questão posta é que, por mais que os indivíduos se lancem na tarefa de construção de sua identidade comunitária, e por mais que o façam na certeza do êxito, essa sensação acaba sendo sempre provisória. A verdade é que ninguém está imune aos referentes e apelos identitários, produzidos em abundância no mundo atual, e então a fixidez exigida pelo ideal da identidade comunitária torna-se um engodo, e qualquer iniciativa que vise balizar um sistema de valores exige um tremendo esforço interno para eliminar as impurezas e prontidão permanente para evitar desvios.

Recorrendo, inclusive, a uma cumplicidade nos crimes (“comunidade explosiva”), que remete a uma “sociabilidade explosiva”: ela se revela por “manifestações explosivas” e por uma “cumplicidade ativa nos crimes” contra os quais não há punição no interior da “comunidade explosiva”. Bauman (2001) explica que esse tipo de comunidade necessita de violência para nascer e para continuar vivendo, necessita de inimigos a espreita, ameaçadores e concretos para que seja acionada uma cumplicidade inequívoca entre os membros da comunidade. O apelo à violência torna-se, pois, uma maneira de delimitar as fronteiras da comunidade e reforçar a predisposição de seus membros em mantê-las, e é através da violência que se afirma uma pretensa fixidez e uma coerência identitária diante das incertezas e contestações que devem ser veladas e desqualificadas, ainda que seja impossível extirpá-las por definitivo.

Bauman (2001) propõe o termo *comunidade cabide* para nomear as comunidades da modernidade líquida. Um termo condizente com o caráter de espetáculo das comunidades, sua brevidade e sua excepcionalidade:

Os freqüentadores de um espetáculo se vestem *para a ocasião*, obedecendo a um código distinto do que seguem diariamente – o ato que simultaneamente separa a visita como uma ‘ocasião especial’ e faz com que os freqüentadores pareçam enquanto durar o evento, mais uniformes do que na vida fora do teatro. É a apresentação noturna que leva todos ao lugar – por diferentes que sejam seus interesses e passatempos durante o dia. Antes de entrar no auditório, deixam os sobretudos ou capas que vestiram nas ruas no *cloakroom* da casa de espetáculos... Durante a apresentação, todos os olhos estão no palco; e também a atenção de todos. Alegria e tristeza, risos e silêncios, ondas de aplauso, gritos de aprovação e exclamações de surpresa são sincronizados – como se cuidadosamente planejados e dirigidos. Depois que as cortinas se fecham, porém, os espectadores recolhem seus pertences do *cloakroom* e, ao vestirem suas roupas de rua outra vez, retornam a seus papéis mundanos, originários e diferentes, dissolvendo-se poucos momentos depois na variada multidão que enche as ruas da cidade e da qual haviam emergido algumas horas antes. *Cloakroom communities* [comunidades cabide] precisam de um espetáculo que apele a interesses semelhantes em indivíduos diferentes e que os reúna durante certo tempo em que outros interesses – que os separam em vez de uni-los – são temporariamente postos de lado, deixados em fogo brando ou inteiramente silenciados (BAUMAN, 2001, p. 228).

Os espetáculos substituem o sentido de engajamento coletivo e duradouro (senão permanente) da modernidade sólida, dando oportunidade ao indivíduo solitário que precisa despendar pouco tempo para dizer-se comunitário, voltando logo para sua atmosfera individual de escolhas. Essa modalidade de expressão comunitária deixa uma abertura, permitindo ao indivíduo o trânsito por outros territórios, mesmo que de forma desconfiada e muito pouco autodeliberada. Bauman (2001) ressalta que essas comunidades mais dispersam do que fazem confluir a energia dos impulsos de sociabilidade; e, por fim, não fazem senão afirmar o esforço essencialmente solitário e sempre malogrado dos indivíduos *de jure* em elevar-se a indivíduos *de facto*.

Enquanto, para Assogba (2007), a inovação social e o desenvolvimento comunitário ocorrem concomitantemente, aparentemente sem percalços; Bauman vê as dificuldades de uma sociedade que tenta se adaptar e se equilibrar entre a liberdade e a segurança, entre a necessidade de fazer parte de algo seguro e duradouro num mundo de incertezas e deslocamentos caóticos.

Bauman (2001) escreve que ainda é possível enxergar identidades comunitárias no mundo atual, pois elas ainda possuem expressão no cotidiano das pessoas, pela necessidade de segurança contra o mundo “lá fora”. O que se torna um engodo é, na verdade, a fixidez exigida pelo ideal da identidade comunitária. Plásticas e fluidas, ele defende a ideia de que as novas comunidades surgem e necessitam de um novo olhar para analisá-las.

2.3 O LUGAR DA DIFERENÇA.

Numa argumentação muito próxima daquela de Massey, mas vindos do campo da Antropologia, Gupta e Ferguson (2000) afirmam que as representações de espaço das ciências sociais têm estado dependentes das noções de rompimento, ruptura e disjunção; e a distinção entre sociedades, nações e culturas tem sido baseada numa divisão de espaço não problematizada, ocupando espaços considerados “naturalmente” descontínuos. A premissa da descontinuidade marca a teorização do contato, do conflito e a contradição entre culturas e sociedades (Ex: os mapas mundiais, que mostram uma coleção fragmentada de países em cores diferentes, com sociedades “enraizadas” em cada lugar). “Sociedade” e “Cultura” passam a ser identificadas com os estados-nações, de forma a considerá-los com o mesmo significado, como um turista que visita a Índia para conhecer a “cultura indiana”. Isto origina: “[...] A ficção de culturas como fenômenos distintos que se assemelham a objetos que ocupam espaços distintos [...]” (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 32).

Segundo os autores, o espaço é visto como palco onde se desenrolam a organização social, a memória histórica e a diferença cultural. Isso gera: o isomorfismo entre espaço, lugar e cultura, trazendo uma série de problemas:

1º- a questão dos que habitam a fronteira, ou vivem cruzando fronteiras (trabalhadores, migrantes, nômades, exilados). Nesse caso, a distinção entre cultura e lugar fica clara: o imigrante leva sua cultura com ele, da mesma forma que os refugiados e outros.

2º - a questão de se dar conta das diferenças culturais no interior de uma localidade – o “multiculturalismo”, as subculturas, o estudo de etnias pressupõe uma

ligação problemática entre identidade e lugar. Embora procurem alargar a associação “natural” de cultura com lugar, esses conceitos deixam de fora questões fundamentais de como tratar a diferença cultural ao mesmo tempo em que deixamos de lado ideias clichês sobre cultura localizada espacialmente.

3º - a questão da situação pós-colonial: a que lugares pertencem as culturas híbridas do pós-colonialismo? Cria-se uma cultura nova nos espaços colonizados?

4º - a questão de compreender a mudança social e a transformação cultural como situadas dentro de espaços interligados. Trata-se de repensar a diferença por meio da conexão.

Para ilustrar, tome-se como exemplo um estado primitivo de autonomia (“comunidade” localizada pré-capitalista), violado pelo capitalismo global. Ambas as áreas se transformam, sendo que a local mais do que a global. Nesse caso, as análises deixam de examinar processos tais como as estruturas de sentimento que integram o imaginário da comunidade; processos esses que participam da construção do lugar ou da comunidade. Ao invés de supor este espaço como marcado pela autonomia, deve-se investigar o modo pelo qual ele se formou como comunidade, a partir do espaço interligado que já existia. O colonialismo capitalista, então, substituiu um tipo de ligação por outra (GUPTA E FERGUSON, 2000).

Com isto, os autores afirmam que a distribuição espacial das relações de poder hierárquicas auxilia a entender o processo pelo qual um espaço adquire uma *identidade* distintiva como lugar.

As noções de localidade e comunidade referem-se a: – 1) um espaço físico demarcado; 2) agrupamentos de interação. A identidade de um lugar surge, então, da intersecção entre seu envolvimento em um sistema de espaços hierarquicamente organizados e a sua construção cultural como comunidade ou localidade. Com o desenvolvimento do capitalismo, entretanto, aparecem novas formas de diferença cultural e novas formas de imaginar a comunidade (GUPTA E FERGUSON, 2000).

Conforme Ramiro (2006):

Por ser um instrumento conceitual de caráter heurístico para a compreensão da realidade social, o conceito de comunidade requer cautela e observação para que confusões semânticas não ocorram, como é o caso da visão freqüente de que estudos de bairro, por exemplo, são,

necessariamente, estudos de comunidade. Um bairro ou qualquer outro agrupamento humano só terá o caráter de uma comunidade se os indivíduos que o compõem tiverem suas ações guiadas por valores já incorporados e regidos pela e para a coletividade como um todo orgânico (RAMIRO, 2006, p. 23-24).

A esfera pública transnacional, no entanto, torna obsoleta qualquer ideia de comunidade e localidade estritamente limitada. Ao mesmo tempo, permite a criação de novas formas de solidariedade e identidade que não se baseiam em contiguidade espacial ou contato pessoal. O espaço pulverizado da pós-modernidade não tornou o espaço irrelevante, ele foi reterritorializado de modo diferente da era da alta modernidade. Isto nos remete a reconsiderar as políticas de comunidade, solidariedade, identidade e diferença cultural (GUPTA E FERGUSON, 2000).

Segundo Marcus (1991), deve-se questionar as identidades exclusivas, advindas de uma estrutura original. O autor ressalta que a identidade na perspectiva modernista exige outro quadro de referências: permutações, expressões e múltiplas determinações mutáveis. Elas podem ser estudadas e documentadas de forma sistemática. Exige-se, porém, outro conjunto de estratégias. O método consiste em identificar elementos de resistência e acomodação na formação de identidades coletivas ou pessoais no local estudado. “Tudo em todos os lugares mas, ainda assim, diferente em cada lugar”. (MARCUS, 1991, p. 202). Em seu uso mais conservador:

[...] esta fórmula negocia a simultaneidade da homogeneização cultural e da diversificação, em qualquer local, ao preservar o poder do enquadramento básico de tais conceitos como comunidade, subcultura, tradição e cultura. A identidade local aparece como um compromisso entre uma mistura de elementos de resistência à incorporação de uma totalidade maior e elementos de acomodação a esta ordem mais ampla. [...] (MARCUS, 1991, p. 202).

O autor mostra-se especialmente interessado em analisar como se cria um texto especialmente modernista “[...] em cada trabalho que tenta mostrar de que modo identidades específicas se criam a partir de turbulências, fragmentos, referências interculturais e a intensificação localizada das possibilidades e associações globais” (MARCUS, 1991, p. 204).

Gupta e Ferguson (2000) postulam que a Pós-modernidade pôs fim aos ~~berços~~ de cultura”; lançou a perda de raízes territoriais; provocou a erosão da peculiaridade cultural dos lugares; a desterritorialização da identidade; engendrou a perda da ~~terra~~ nativa”; relegando todos a condição generalizada de ~~sem-teto~~”. Povos refugiados, migrantes, deslocados e sem-Estado; um mundo de diáspora; fluxos transnacionais de cultura e movimento em massa de populações. Desaparecem as fronteiras familiares entre o ~~aqui~~” e o ~~lá~~”, o centro e a periferia, a colônia e a metrópole. E as relações com o lugar mudam por causa de tudo isto, e mesmo aqueles que permanecem em lugares familiares e ancestrais vêem modificadas suas relações com o lugar e rompe-se a ilusão da conexão entre lugar e cultura. Lugares e localidades tornam-se cada vez mais borrados e indeterminados. Enquanto isso, paradoxalmente, as ideias de locais cultural e etnicamente distintos tornam-se cada vez mais proeminentes.

Sobre a busca do lugar e da comunidade ideal, afirmam:

[...] É nesse ponto que fica mais visível a maneira como comunidades imaginadas (Anderson, 1983) ligam-se a lugares imaginados, na medida em que povos deslocados se reúnem em torno de terras natais, lugares ou comunidades imaginadas, em um mundo que parece negar cada vez mais essas firmes âncoras territorializadas em sua realidade. [...] Os lugares lembrados tem amiúde servido de âncoras simbólicas para gente dispersa. [...] (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 36).

A comunidade como entidade literal, segundo os autores, é uma ideia que precisa ser deixada de lado, considerando sempre a bifocalidade que caracteriza a vida globalizada, bem como o poderoso papel do lugar na experiência vivida. ~~No~~ entanto, a erosão parcial dos mundos sociais espacialmente limitados e o papel crescente da imaginação de lugares à distância devem ser situados dentro dos termos altamente especializados de uma economia capitalista global [...]” (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 37). O desafio, conforme os autores, é usar o enfoque sobre o modo como o espaço é imaginado, para explorar os processos pelos quais o processo de formação do lugar encontra-se com a produção global em mutação dos espaços vividos – ou seja a relação entre lugar e espaço.

Sabendo-se que o espaço é socialmente construído, urge, então, politizar esta afirmação. Para tanto, devem ser contestados dois pressupostos equivocados: 1º) a

associação de cultura e território; a associação de povo de um estado-nação com território. Estas associações são dadas como sólidas, criteriosas e pacíficas, quando na verdade são contestadas, incertas e fluidas. O Estado desempenha papel importante na criação de laços entre lugares e povos e na construção do lugar (GUPTA E FERGUSON, 2000).

É nesse sentido que Marcus (1991), preocupado com as formas de abordagem etnográfica modernista de identidade, propõe como um de seus requisitos essenciais redefinir o observado, ou seja, problematizar o espaço. O conceito de comunidade, no sentido clássico de valores, identidade e, portanto, cultura compartilhados, foi baseado literalmente no conceito de localidade. Solidez e homogeneidade eram conotações empregadas para a noção de comunidade (seja concentrada num local ou dispersa). Estas conotações foram substituídas nos estudos das modernidades, pela ideia de que a produção localizada de identidade não depende apenas das atividades observáveis em uma localidade específica, ou em uma diáspora. A identidade se forma a partir de localidades diferentes, com agentes diferentes que possuem finalidades diferentes.

[...] Uma abordagem etnográfica modernista de identidade requer que este processo de dispersão da identidade em muitos lugares de natureza diversa seja apreendido [...] O desafio colocado à etnografia modernista está justamente em conseguir captar a formação de identidades específicas através de todas as suas migrações e dispersões. Como se vê, esta visão de uma identidade *multilocalizada e dispersa reestrutura e complexifica*, portanto, o plano especial no qual a etnografia tem operado conceitualmente até aqui (MARCUS, 1991, p. 204-205).

Para Gupta e Ferguson (2000), a “~~n~~ossa sociedade” e a “~~o~~utra sociedade” revelam uma questão problemática – quem é esse “~~n~~ós”? Quem deve ser excluído desse “~~e~~lube”? O “~~o~~utro” passa a ser sutilmente nativizado, “~~e~~ncarcerado espacialmente”, além de ser colocado num quadro separado de análise, em “~~o~~utro lugar” e com “~~o~~utra cultura”. Sobre esse modo de se pensar a diferença cultural, o que se deve buscar é a problematização da unidade do “~~n~~ós” e da alteridade do “~~o~~utro”. Ao invés de considerar uma dialogicidade entre sociedades geograficamente distintas, deve-se “[...] explorar o processo de produção de diferença em um mundo de espaços cultural, social e economicamente interdependentes e interligados [...]” (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 41).

O que é preciso, então, para capturar as vozes dos “outros” é uma disposição para interrogar, política e historicamente, o mundo como dividido entre “nós” e “outros”; isto significa passar a ver a diferença cultural como: um “[...] produto de um processo histórico compartilhado que diferencia o mundo ao mesmo tempo que o conecta” (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 43). A diferença é, portanto, segundo os autores, o ponto de partida, e não o produto final. O que vemos é um conjunto de relações produtoras de diferença, cuja construção constitui-se num processo histórico. E sem esquecer que a diferenciação cultural é sempre produzida num campo de relações de poder.

Segundo Marcus (1991), a etnografia modernista nega o conceito convencional de totalidade, pois são os fragmentos que se ordenam textualmente pelo projeto do etnógrafo. A totalidade (que é mais do que a soma das partes) fica em aberto, enquanto as partes são sistematicamente relacionadas umas com as outras por uma lógica de conexões que é revelada. A identidade, assim, é:

[...] Construída e sempre se deslocando dentro de uma rede de locais que constituem fragmentos mais do que qualquer tipo de comunidade, a identidade é um fenômeno disseminador que possui uma vida própria que vai além do sentido literal de fazer parte de agentes humanos específicos num dado local ou momento. Os seus significados são sempre deferidos num dado texto/local a outros focos possíveis da sua produção, por meio das diversas associações mentais e referências com as quais um ator humano pode operar de forma criativa através, literalmente, das contingências dos eventos e, às vezes, através de uma política explícita a favor ou contra o estabelecimento de identidades em lugares específicos. Na visão modernista, o processo desconstrutivo significa a condição humana e é uma reafirmação elaborada de um sentimento modernista famoso de Marx – tudo que é sólido desmancha no ar. (MARCUS, 1991, p. 216-217).

No entanto, as identidades tendem a se localizar: as identidades resistem à tendência modernista de disseminação e migração, e acabam por se estabilizar. Documentar a estabilização das identidades num local ou em vários locais, conforme o autor, é uma das tarefas da etnografia. A luta para o estabelecimento de uma identidade não vem de “[...] uma nostálgica perda fundamental da tradição ou da comunidade, mas surge, criativamente, das mesmas condições desconstrutivas que ameaçam desintegrá-la, desestabilizar o que já foi conquistado”. (MARCUS, 1991, p. 217).

Clifford (2000) adverte que é necessário tomar cuidado com o conceito de Cultura: deixar de lado o ~~+~~[...] viés naturalizador, orgânico de cultura – visto como corpo enraizado que cresce, vive, morre, etc., adquirindo maior nitidez as *historicidades* construídas e discutidas, os locais de deslocamento, interferência e interação”. (CLIFFORD, 2000, p. 58). Para ele, é importante o olhar: como os grupos negociam as relações externas; como sua cultura é um local de atração para outros; como os espaços são atravessados de fora; como o centro de um grupo é a periferia de outro.

Assim, para Clifford (2000):

Precisamos pensar comparativamente sobre as distintas rotas e raízes de tribos, bairros, favelas, regiões de imigrantes – histórias cercadas, com um ~~dentro~~” comunitário crucial, e um ~~fora~~” viajante controlado. [...] precisamos saber sobre os lugares que as forças de dominação atravessaram viajando, mantiveram pequenos, locais e sem poder. [...] De que modo os ~~dentros~~” e ~~foras~~” nacionais, étnicos, comunitários são mantidos, policiados, subvertidos, cruzados – por distintos sujeitos históricos, para seus próprios fins, com graus diferentes de poder e liberdade? (Voando, à vezes, nos mesmos aviões...). (CLIFFORD, 2000, p. 68-69)

2.4 UMA IDENTIDADE LOCAL

Segundo Gupta e Ferguson (2000), a distribuição espacial das relações de poder hierárquicas auxilia a entender o processo pelo qual um espaço adquire uma identidade distintiva como lugar. Os autores postulam ainda que as noções de localidade e comunidade referem-se a: 1) um espaço físico demarcado; 2) agrupamentos de interação. A identidade de um lugar surge, então, da intersecção entre seu envolvimento em um sistema de espaço hierarquicamente organizado e sua construção cultural como comunidade ou localidade.

À luz destas proposições, podemos entender como o Jardim Morada do Sol constituiu uma identidade como localidade, através das relações de poder envolvidas na sua conformação: o poder público municipal, implantando o loteamento, as Igrejas e entidades religiosas, atuando na doação de terrenos, construção de casas e auxílio às necessidades dos primeiros moradores.

Apesar dos esforços, não houve, na verdade, a formação de uma comunidade no Jardim Morada do Sol, pelo menos não uma comunidade com as características apresentadas por Ramiro (2006, p. 23-24):

Um bairro ou qualquer outro agrupamento humano só terá o caráter de uma comunidade se os indivíduos que o compõem tiverem suas ações guiadas por valores já incorporados e regidos pela e para a coletividade como um todo orgânico (RAMIRO, 2006, p. 23-24).

Através da pesquisa de campo, ficou clara a não existência deste tipo de comunidade. Alguns dos primeiros moradores sentiram o início de um movimento nesse sentido, ao se auxiliarem mutuamente, ao ensinarem as primeiras reivindicações, mas declararam que, conforme cada um envolvia-se cada vez mais com suas próprias tarefas, foram deixando de lado estas primeiras experiências comunitárias. Fatores e apelos externos foram mais fortes, novas pessoas chegavam ao bairro e não se integravam, fazendo com que a comunidade sonhada não acontecesse de fato.

Gupta e Ferguson (2000) falam da condição generalizada de sem-teto a que as pessoas foram relegada com a Pós-modernidade, o que leva à busca da comunidade ideal, com comunidades imaginadas ligadas a lugares imaginados por povos deslocados: “Os lugares lembrados tem amiúde servido de âncoras simbólicas para gente dispersa. [...]” (GUPTA E FERGUSON, 2000, p. 36).

No Jardim Morada do Sol, muitas pessoas necessitam de uma comunidade, como demonstraram nas entrevistas, mesmo que esta comunidade exista somente em sua imaginação. Durante as atividades do grupo focal com os educandos da EJA, houve a afirmação proeminente da existência de uma comunidade no bairro, e eles imaginam que fazem parte dela, embora não soubessem dizer como. Pareciam *ter a necessidade* de dizer que havia uma comunidade no bairro. Num mundo que parece negar uma âncora firme em uma realidade de diáspora, conforme afirmam Gupta e Ferguson (2000), seria bom desfrutar de uma comunidade segura e “quentinha”, conforme Bauman (2001).

Não só os moradores necessitam de uma comunidade no bairro. O poder público também: uma assistente social que esteve presente no início declarou haver um projeto de trabalho com as pessoas para a formação de uma comunidade no bairro.

Isto nos remete à intencionalidade da formação da comunidade, conforme Bauman, (2001). Não uma comunidade resguardada, mas como uma intencionalidade elaborada no cotidiano de precariedade e risco. Havia sim, portanto, o projeto de formação de uma comunidade no Jardim Morada do Sol, comandado pelo poder público municipal. Ao se sentirem seguras em uma comunidade, diminuiriam as manifestações mais radicais por melhorias, as negociações com o poder público se tornariam mais pacíficas e fluidas, daí o interesse do poder público em formar uma comunidade num bairro com as características do Jardim Morada do Sol, e não em um bairro de classe média ou média-alta, por exemplo.

Há, contudo, uma identidade local no Jardim Morada do Sol, surgida, conforme as proposições de Gupta e Ferguson (2000), da mistura de elementos de resistência à incorporação de uma totalidade maior e elementos de acomodação a uma ordem mais ampla. Assim, a resistência dos primeiros moradores em serem abandonados em um bairro sem equipamentos e infraestrutura, somou-se a elementos de acomodação ao que era oferecido pelas entidades que foram ao bairro proporcionar auxílio, dando ao bairro a conformação que tem hoje. Uma identidade local não autodeterminante, mas com conexões externas múltiplas (CLIFFORD, 2000). Estas conexões entram no bairro via pessoas (que vem para morar ou trabalhar), rádio, televisão, comércio, internet. Uma identidade local, portanto, formada a partir de localidades diferentes, com agentes diferentes que possuem finalidades diferentes (MARCUS, 1991). Ainda segundo Marcus (1991), esta visão de uma identidade multilocalizada e dispersa reestrutura e complexifica a análise das identidades locais.

Gupta e Ferguson (2000) criticam veementemente a visão dos espaços como sendo “naturalmente descontínuos”, e a consideração do espaço como um simples palco onde se desenvolve a diferença cultural. Eles advertem que esta visão leva ao isomorfismo entre espaço, lugar e cultura, e postulam uma série de problemas relacionados a esta ideia.

É o que ocorre com o Jardim Morada do Sol, à primeira vista: sendo um espaço isolado, implantado em descontínuo à malha urbana (e isto nada tem de “natural”); é tido como um bairro “diferente”, com uma cultura “própria”, autogestionada, fruto do isolamento destas pessoas com relação à cidade. Entretanto, problemas surgem desta ideia:

- 1) E a questão dos que vieram de fora, de outras cidades e outros Estados, e trouxeram sua cultura com eles?;
- 2) E a questão dos que moram no bairro, mas trabalham o dia todo, retornando somente para dormir, pouco vivenciando a vida no bairro?;
- 3) E ainda a questão dos que saíram para morar em outros bairros durante algum tempo e retornaram ao Morada do Sol, com outras vivências e referências?

Gupta e Ferguson (2000) oferecem a pista para dar conta destas questões: a de se entender a mudança social e a transformação cultural como situadas em espaços interligados, repensando a diferença por meio da conexão. O que existe é um conjunto de relações produtoras da diferenciação, sempre produzida num campo de relações de poder, cuja construção constitui-se num processo histórico.

O fato é que, apesar de seu fator de isolamento inegável, o Jardim Morada do Sol esteve, mesmo que de forma incipiente no início, interligado a outros bairros, outras cidades, outros lugares, em conexões que iam de pessoas a mercadorias, entidades e instituições.

Mas assim como Clifford (2000) postula com relação às culturas, que devem ser pensadas como lugares atravessados (por turistas, oleodutos, produtos ocidentais, sinais de rádio e televisão), assim deve ser pensado o Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo – dois bairros que funcionam como um só lugar - , atravessados por influências diversas que chegaram de fora, desde seu início.

A própria existência do transporte coletivo, ainda que precária na época da implantação dos loteamentos, indica a circulação de mercadorias e pessoas, assim como toda a influência externa que perpassou o lugar, através de diversos meios ao longo de sua história.

Clifford (2000) chama a atenção para o olhar: como os espaços são atravessados de fora, deixando de lado o viés orgânico de cultura, prestando maior atenção aos locais de deslocamento, interferência e interação. Segundo o autor, precisamos entender até mesmo porque alguns espaços são mantidos isolados, pequenos e sem poder.

Sendo assim, vemos que o “isolamento” e o “esquecimento” das pessoas no Jardim Morada do Sol não foi por mero acaso. Havia uma intencionalidade em tal ação, que era a de escamotear a pobreza, levando-a para longe dos olhos do restante da cidade. Manter o bairro afastado significava também manter afastados os problemas que ele representava, e esta é uma decisão política.

Além de um local de deslocamento, um local de interferência – no Jardim Morada do Sol interferiram entidades religiosas e outras (como o Senac, por exemplo), instituições (como as Universidades da cidade) e políticos locais, que utilizavam e ainda utilizam o bairro como “curral eleitoral”.

Através da pesquisa, enxergamos “comunidades” religiosas no bairro, agindo de acordo com as suas diretrizes dogmáticas – que não são definidas no bairro. A comunidade católica obedece aos cânones da religião católica, assim como a comunidade pertencente à Assembléia de Deus segue as suas diretrizes próprias. Embora atuantes, estas comunidades mostram-se um tanto quanto fechadas às influências externas, então que tipo de comunidade formariam? Seriam do tipo das “comunidades cabide” de Bauman (2001), na qual as pessoas teriam algum espetáculo (as missas e os cultos), que congregassem interesses semelhantes, reunindo os indivíduos durante certo tempo enquanto seus outros interesses são temporariamente postos de lado? Ou seriam somente comunidades efêmeras, voláteis e fluidas, às quais se inserem os indivíduos que compartilham os mesmos projetos de vida, as mesmas aspirações – pelo menos durante determinado período? A verdade é que os sujeitos entrevistados fazem parte de várias delas ao mesmo tempo.

A estratégia de EJA e Economia Solidária também constitui uma interferência no lugar que conforma os dois bairros. Por isto, no capítulo subsequente pretendemos conhecer o processo histórico que engendrou a situação de analfabetismo dos sujeitos entrevistados na pesquisa, os fundamentos da Educação Popular de Paulo Freire, a Educação de Jovens e adultos no âmbito nacional e municipal e o Projeto de EJA e Economia Solidária.



CAPÍTULO 3.

O ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA.

Eu queria, portanto, deixar aqui para vocês também uma alma cheia de esperanças. Para mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano. Não é possível um ser indeterminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente.

(FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. UNESP: São Paulo, 2001: p.171).

3.1 O ANALFABETISMO NO BRASIL.

Sabe-se que o analfabetismo é um dos grandes problemas sociais do Brasil. Constitui-se, assim, um mal radicado na sociedade brasileira, praticamente tão antigo quanto o próprio país, e tem resistido às diversas campanhas de alfabetização, implementadas pelas mais diversificadas políticas educacionais.

No Brasil o analfabetismo está concentrado em alguns setores da nossa sociedade. Atinge, sobretudo, os mais pobres, idosos, negros ou pardos e a população rural, além das periferias urbanas. O mapa do analfabetismo no Brasil coincide, portanto, com os mapas da fome, do desemprego, do trabalho alienado. O analfabeto é o que fica doente, o que passa fome, o que vive de subemprego.

Reconstruir a história do analfabetismo e da educação brasileira nos conduz a pensar na trajetória histórica que produziu os sem educação formal; pessoas tão despojadas de seus direitos, que acabaram sem o direito à própria palavra. Se essas pessoas estão na cidade, elas integram a massa humana que forma as periferias pobres. À negação de direitos se soma a negação do direito à cidade.

É nesta trajetória histórica que se formam os sujeitos analfabetos do Jardim Morada do Sol, sujeitos que hoje são objeto de ações de políticas públicas, de ONGs, ou de instituições como a UNESP, voltadas à sua inserção social, política e cultural, no contexto em que vivem. Daí o sentido da trajetória da educação popular e do método Paulo Freire, pois trata-se da trajetória que engendra a formação dos educadores do GEPEP, embasados na proposta freireana de educação, que se encontra com aquela trajetória dos analfabetos do Jardim Morada do Sol, e agrega elementos que passam a fazer parte deste lugar na sua complexidade.

Aqui, mais uma vez, a referência é Doreen Massey (2008) e sua ideia de lugar como lugar de encontro de múltiplas trajetórias em processo, que se conectam, mas continuam em processo. Portanto, investigar como estas diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar no Jardim Morada do Sol é um dos objetivos desta tese e, neste capítulo, vamos nos centrar na reconstrução das diversas trajetórias que se encontraram nos últimos anos no bairro, a trajetória de sujeitos analfabetos e de um projeto de Educação de Jovens e Adultos e das suas articulações em

escalas temporais e espaciais diversas.

Sendo assim, a finalidade deste capítulo é demonstrar que os sujeitos que são alvos da pesquisa foram constituídos por trajetórias históricas de longa duração, que remontam há séculos atrás e que vieram a se encontrar hoje, no Jardim Morada do Sol e no Francisco Belo Galindo. É evidente, no entanto, que não se pode ver este encontro somente como um “destino”, algo inevitável e fruto de mero acaso – trata-se da produção de um lugar que é ao mesmo tempo uma posição socioespacial desigual no quadro de “geometrias de poder” (MASSEY, 2000). Na verdade, não se pode esquecer que a combinação da ordem e do acaso é intrínseca ao espaço (MASSEY, 2008).

Há, no Brasil, 14 milhões de analfabetos (IBGE, 2012). Para o IBGE, considera-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever, pelo menos, um bilhete simples no idioma que conhece. Já o conceito de analfabeto funcional inclui todas as pessoas incapazes de assimilar instruções escritas de caráter técnico, responder questionários com certa complexidade, ou escrever um breve relato escrito de sua vida cotidiana. Utilizando-se deste segundo critério, na realidade mais adequado ao desenvolvimento tecnológico da atualidade, o número de analfabetos funcionais brasileiros atinge mais de 30 milhões de pessoas com 15 anos ou mais.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), é “significativa” a redução da taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos de idade ou mais, entre os anos 2009 e 2011: a média nacional de analfabetismo caiu de 9,7% para 8,6%. Estes dados integram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em 2012. Esta redução demonstra um esforço para alcançar a Meta de Dakar (estipulada pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2000, e que deve ser alcançada até 2015) de reduzir para 6,5% os índices de analfabetismo no país (IBGE, 2012).

A faixa etária mais analfabeta é de 40 a 59 anos e as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, de acordo com o IBGE, a maior proporção de analfabetos ainda é verificada na Região Nordeste, mesmo com queda na taxa de 18,8% para 16,9%. O mapa do analfabetismo é o mapa das desigualdades que marcam historicamente o Brasil. (Gráfico 1).

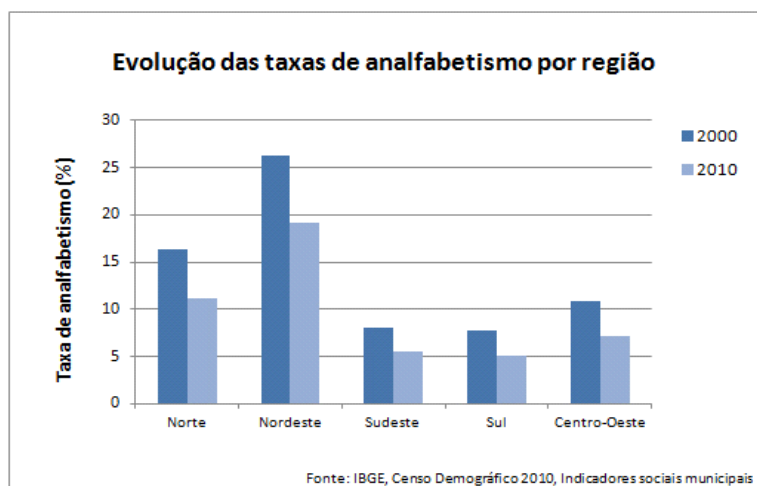


GRÁFICO 1: Brasil – Evolução das taxas de analfabetismo nas cinco grandes regiões brasileiras, entre os anos de 2000 e 2010.

Fonte: Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais – Univ. Federal de Juiz de Fora - MG

O censo relativo ao ano de 2010 revela uma redução de 29% em relação aos números apresentados em 2000. Contudo, não há motivos para comemorar, especialmente quando considerados os critérios utilizados pelo IBGE: hoje, é considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples. Se fosse utilizado um critério um pouco mais exigente, esses índices com certeza mudariam, e essa é uma das razões pelas quais o IBGE não muda esses conceitos - porque está em jogo a própria imagem do país.

Na verdade, o IBGE tem utilizado uma concepção de domínio do código, o que significa considerar um domínio mecânico da língua. Contudo, se tivesse adotado o conceito de letramento, os resultados poderiam ser menos animadores. Por letramento entendemos uma ação maior do que ler e escrever mecanicamente; letramento é ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido, fazendo parte da vida do aluno de forma efetiva. O termo, que começou a ser utilizado no Brasil na década de 1980, surgiu para diferenciar-se do conceito de alfabetização. O surgimento do conceito de letramento faz jus a um novo momento da sociedade brasileira, que já não mais aceita que o indivíduo saiba apenas desenhar o próprio nome, conforme Valino (2006).

O simples termo alfabetização, portanto, tornou-se insuficiente diante das novas exigências de uso da língua escrita. “Letramento”, conceito relativamente novo, cujo significado complexo engloba as habilidades, os valores, técnicas, usos e funções sociais

relativos à língua escrita, surgiu no campo da alfabetização para suprir uma necessidade de compreender os processos de leitura e escrita na sua relação com o mundo moderno (VALINO, 2006).

No Censo de 2000, o IBGE adotou a proposta da UNESCO/OREALC, que considera a escolaridade até a quarta série como o período mínimo para que o processo de alfabetização se consolide, considerando as elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não-concluintes deste ciclo. Por conseguinte, ficam incluídas no conceito de ~~analfabetismo~~ “analfabetismo funcional” as pessoas com 15 anos ou mais que não tenham concluído as quatro séries de estudo (IBGE, 2001). Portanto, torna-se necessário destacar que, embora o número de analfabetos absolutos esteja diminuindo, outros índices, como o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), demonstram que aumenta o número de pessoas que não conseguem utilizar o conhecimento da língua para se inserir nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Dentre os fatores importantes para a compreensão das dificuldades relacionadas à superação do analfabetismo no Brasil, podemos destacar as heranças históricas do coronelismo e do ~~poder~~ “poder do atraso” em diversas regiões brasileiras, a descontinuidade das políticas educacionais de erradicação do analfabetismo, a inadequação das propostas pedagógicas de ensino para a educação de jovens e adultos, o desinteresse político pela questão, a carência histórica de oferta de vagas na educação básica e os baixos investimentos em programas de alfabetização de jovens e adultos. E ainda podemos acrescentar: a escolaridade incipiente dos professores para o exercício do magistério; os baixos salários pagos a estes profissionais; as reduzidas possibilidades para uso de leitura e escrita, principalmente na zona rural; a falta de incentivos do ambiente socioeconômico, cultural e familiar dos educandos e a carência de ações das administrações municipais para a resolução da precariedade de sua situação educacional (BORTONI-RICARDO et al, 2005).

Assim, o sistema escolar continua a produzir novos analfabetos absolutos e funcionais, configurando a continuidade de uma condição excludente inaceitável, porém histórica no sistema de ensino brasileiro.

O analfabetismo em sua forma extrema, como a detectada pelo censo, é indicativo de um fenômeno real, com múltiplas conotações de preconceito, rotulação,

discriminação e estigmatização, constituindo esta a forma extrema de exclusão educacional. Segundo Ana Maria Freire:

A ideologia dominante precisa de mecanismos que a sustentem dentro da política educacional que a reproduz, daí, no Brasil, ter feito uso na legislação escolar de mecanismos de centralização (...) que favorecem, se não determinam, uma educação interdutora discriminatória e elitista que se relaciona com o modo de produção escravista, e mesmo capitalista, e que, por sua vez, se traduzem no alto índice de analfabetismo do nosso povo (FREIRE, A. M., 1989, p. 226).

De caráter perverso e persistente, o analfabetismo brasileiro é, portanto, um problema histórico. Sob essa perspectiva, verificamos que ele apresenta características novas e velhas ao mesmo tempo. Trata-se de um problema relativamente novo, porque só foi caracterizado como tal a partir do século XIX, e é também um problema velho porque está presente na sociedade brasileira desde a sua formação, relacionado a fatores sociodemográficos, tais como: gênero, raça, localização geográfica, faixa etária, renda familiar e, principalmente, ao processo de urbanização (BORTONI-RICARDO et al, 2005).

3.2 EDUCAÇÃO MODERNA, FUNÇÃO ANTIGA: A EXCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

Em se tratando, nesta pesquisa, de estudo de bairros que sofreram o processo de segregação socioespacial de maneira acentuada, como é o caso do Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo, não poderíamos deixar de relacionar a questão da exclusão educacional às desigualdades espaciais na cidade.

Na atualidade, apesar de contar com uma legislação consoante com as tendências mais modernas dos países desenvolvidos, quais sejam, as de uma escola pública única, gratuita e democrática, acessível a todos; e de que, das gerações que têm passado pela escola, muitos indivíduos aí iniciaram ou reconstituíram percursos de mobilidade social ascendente, não se pode desconsiderar o fato de que milhares de outros ficaram pelo caminho.

Portanto, a atuação dos poderes públicos em relação à educação escolar no Brasil, na prática, mostrou-se bem diferente de sua pressuposta modernidade, uma vez que

continuamos a ter dois tipos de escola: um para as classes dominantes, que conduz à Universidade, outro para os pobres que, em geral, limita-se ao ensino fundamental (PILETTI, 1991). Ou seja: o ensino formal desenvolvido na escola está imbuído de novas e modernas funções, mas continua desempenhando com extrema eficiência uma função antiga: a de excluir.

Na sociedade capitalista em que vivemos, estratificada econômica e socialmente, torna-se difícil conceber que uma educação padronizada, cujos princípios básicos ignoram completamente esta estratificação (dando origem à tão debatida *“crise na educação”*), possa dar conta dos anseios e necessidades das comunidades carentes.

Apesar dos avanços no que concerne ao aumento das vagas escolares disponíveis às classes populares, a exclusão continua a permear o sistema escolar, através da queda da qualidade na educação, cujos efeitos são não menos devastadores.

Pode-se mesmo afirmar que, os fatores educacionais encontram na atuação da escola os condicionantes da perpetuação do analfabetismo. Ferraro (1985, p. 48) escreve que a *“produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar”*.

Ferreiro (1993) também questiona a atuação escolar em seu papel de coadjuvante na manutenção da situação de analfabetismo, e deixa claro que a solução não é uma questão de organização de campanhas de alfabetização, pois afirma que, por mais bem-sucedidas que sejam, não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis, enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Se continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, a escola primária seguirá reproduzindo o analfabetismo dos adultos.

Torna-se evidente, então, que, ao se abordar a questão das políticas públicas em educação, deve-se considerar o quadro de exclusão que caracteriza o ensino público no Brasil. Azevedo (1995) afirma que parcelas significativas das crianças brasileiras estão sendo *“analfabetizadas”*, no que a autora chama de *“escola da excludência”*, cujo acesso é restrito, a permanência precária e a qualidade comprometida.

Conforme Colello (2003), as práticas pedagógicas impositivas levam ao chamado *“analfabetismo de resistência”*, quando o aluno passa a se sentir um estrangeiro na escola, e as letras passam a representar um risco de perda de identidade. Sendo assim, tem-

se um aluno que aprende a escrever, mas não a se expressar, aprende a ler, mas não a compreender o seu mundo. Com isto, o analfabetismo de resistência acaba produzindo o letrismo afuncional, que é a razão do insucesso de diversos programas de alfabetização.

A apropriação das práticas sociais que envolvem leitura e escrita, ou seja, um elevado nível de letramento, pode promover mudanças qualitativas nas relações que o indivíduo mantém nos mais variados contextos sociais e culturais, modificando o seu “lugar social” na sociedade (SOARES, 1995).

Compreende-se, então, o motivo pelo qual as crianças excluídas pela “cultura do fracasso” integrarão, no futuro, com grande margem de certeza, o contingente de analfabetos, funcionais ou absolutos.

Maneiras ingênuas de pensar o analfabetismo pelas elites culturais do país consideram que ele deve ser “erradicado”, como se fosse uma doença passível de contágio, e cujo aumento prejudica o desenvolvimento. Esta forma de enxergar o analfabetismo como causa, e não como consequência, culpabiliza, em parte, o próprio analfabeto pela sua situação, por não demonstrar interesse em sair da sua situação iletrada, e em parte os governantes, por não construírem escolas em número suficiente.

Numa visão mais crítica, Gadotti (2001) coloca o analfabetismo como a verdadeira expressão da pobreza e como a consequência de uma estrutura social injusta. Demo (1994), por sua vez, distingue dois horizontes característicos da pobreza: a pobreza socioeconômica e a pobreza política. A primeira compreende a carência material; a segunda abarca o rol de dificuldades que as massas empobrecidas enfrentam para superar a sua condição histórica de objetos manipuláveis e alcançar a de sujeitos conscientes e organizados em torno de seus interesses de classe. Dificuldade esta indiscutivelmente associada a seu estado de analfabetismo.

E é exatamente esta a situação narrada pelos primeiros moradores do Jardim Morada do Sol: a carência material associada à dificuldade ao ir em busca de seus direitos. Percebemos claramente pelas entrevistas que, entre os menos escolarizados, a participação nas reivindicações coletivas foi menor. A situação de analfabetos, juntamente com a luta diária pela sobrevivência, dificultou ou até mesmo impossibilitou uma participação mais efetiva nas discussões e reuniões realizadas visando a obtenção de melhorias para o bairro.

Excluídos, segregados, tendo negado o seu direito à cidadania, estes sujeitos

permaneceram à mercê de políticas públicas e das ações de entidades assistenciais, cujas intervenções tentavam minimizar as carências de toda sorte sofridas pelos moradores. Várias destas carências foram supridas ao longo dos anos. A falta de um curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, no entanto, sempre foi sentida pelos moradores.

Pelas entrevistas, pudemos apurar o fato de já terem ocorrido algumas estratégias de alfabetização de jovens e adultos no bairro, mas que duraram pouco tempo, geralmente por falta de professores. Com isto, aliada à falta de interesse do poder público em resolver a questão, perpetua-se a situação de alto índice de analfabetismo no Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo.

3.3 A PROPOSTA FREIREANA DE EDUCAÇÃO.

Conhecer a trajetória de Paulo Freire e de sua educação popular vem ao encontro da necessidade de entender o Projeto de EJA e Economia Solidária, visto que este se baseia na proposta freireana de educação.

A história da Educação Brasileira, em geral, e a história da Educação de Adultos, particularmente, podem ser analisadas tendo em vista as contradições sociais de nosso país, uma vez que a história da educação é a história de negação do povo e de sua cultura e a instituição da educação formal é elitista, excludente e seletiva. Para o enfrentamento desta situação, uma referência importante é o pensamento e a proposta metodológica de Paulo Freire.

Paulo Freire surge no universo intelectual educacional brasileiro enfatizando o papel crucial da educação no rompimento desta mentalidade subalterna. Segundo ele, a educação faz isto através do desenvolvimento, no educando (e com ele), de duas premissas básicas: a consciência crítica e a chamada “personalidade democrática”.

A origem da educação popular ocorreu a partir das experiências de Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos, em Angicos, na década de 1960. O princípio orientador e metodológico utilizado desde o início foi a problematização, na qual a análise crítica dos contextos envolvia constantes processos de ação, reflexão e ação.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia preocupada com a reflexão dos contextos reais, seu universo de símbolos, linguagens, signos e instrumentos voltados para uma ação

que visa solucionar problemas efetivos.

Na realidade, segundo Beisiegel (2008), foi com a experiência de trabalho no SESI de Pernambuco (1946-1955) que o educador Paulo Freire iniciou suas primeiras tentativas pedagógicas, em direção a um novo método de ensino-aprendizagem. Ao estudar as relações entre pais, alunos e mestres, Paulo Freire percebeu o motivo do constante fracasso em estabelecer um diálogo frutífero em termos educacionais: a intenção ~~“idealista”~~ de orientar as relações intrafamiliares dos trabalhadores, segundo valores próprios de outras camadas sociais. Ele atribuiu, num primeiro momento, às dificuldades de comunicação o fracasso nas tentativas de interferência: por isto concentrou seus esforços no aprendizado da *linguagem popular* para fazer evoluir sua pedagogia.

Beisiegel (2008) explica ainda que, ao buscar apreender a semântica da linguagem popular, seus estudos acabaram por focalizar as *características da vida popular que emprestavam significado às palavras*, ou seja, sua investigação se fazia cada vez mais permeável às possibilidades heurísticas da miséria. Freire inferiu de sua experiência que, se o material de trabalho em alfabetização é constituído de palavras, partir de minhas próprias palavras é partir dos valores de minha classe. É preciso, portanto, partir da linguagem do povo, dos seus valores e de sua concepção de mundo, para alcançar resultados significativos de aprendizagem.

Isto implicou numa profunda recusa de Paulo Freire a todas as formas de inculcação ideológica, a começar pela utilização da cartilha, cuja linguagem normalmente encontra-se completamente distanciada da linguagem popular. A cartilha era, para ele, portadora de uma ~~“palavra vazia”~~, porque era desprovida de significado.

Sendo assim, Paulo Freire firmou metodologicamente o compromisso com um ponto de vista decisivo: as reflexões sobre educação escolar brasileira não poderiam, em hipótese alguma, desenrolar-se no vazio das proposições abstratas. Para ele, o processo educativo, para ser autêntico, deveria colocar-se em relação de organicidade com a textura da sociedade.

Por isto, Freire esforçou-se na elaboração de sua concepção de Homem, pois a partir dela, pretendia definir quais as necessidades humanas eram decisivas na orientação das reflexões sobre educação; quais eram os elementos que, na particular atualidade histórica, dificultavam ou favoreciam a humanização integral de um homem assim

compreendido. A concepção do Homem de Paulo Freire possui uma significação ontológica de um ser destinado ao crescimento e à evolução rumo à perfeição, uma concepção de Homem, portanto, notadamente cristã.

Para Freire, o Homem é um ser relacional. Aberto. Distingue o ontem do hoje e, portanto, pode projetar-se, discernir. Conhecer. É ainda um ser histórico, criador de cultura. Trava relações com ambas as faces de seu mundo: a natural e a cultural, cujos objetos são criações suas. Considerado como um ser abstrato, aberto para o mundo, mas marcado pelas condições de seu meio, este homem é dinâmico, conseqüentemente é capaz de transcender os condicionamentos e limitações e, em conjunto com os outros homens, pode interferir criadoramente em suas próprias condições de existência (BEISIEGEL, 2008).

No início, segundo o mesmo autor, Paulo Freire elabora sua pedagogia sob a influência: do existencialismo cristão; do ISEB ²⁷ e do nacional desenvolvimentismo; da democracia.

Assim, ainda segundo Baisiegel (2008), a humanização do Homem passa pela clarificação da consciência do Homem, o que seria a verdadeira função do processo educativo e, portanto, são propostas centrais na obra de Paulo Freire: a necessidade de diálogo entre os homens; o respeito à autonomia do outro; a participação de todos os homens na construção da vida coletiva; uma educação entendida como um processo de conscientização.

Por conseguinte, na perspectiva freireana de educação, a aprendizagem acontece no relacionamento de aspectos que vão além do cognitivo. Estes aspectos envolvem os conhecimentos prévios, os diferentes interesses, a afetividade, as crenças, as emoções, a espiritualidade, o modo como lidam com a vida e a morte, considerando sempre os sujeitos de conhecimento. Nessa metodologia, os alunos são considerados como sujeitos de conhecimento, não meros objetos, e com possibilidade de exercer a alteridade e, com isto, modificar sua realidade (PAIVA, 1987).

Paulo Freire enfatiza o papel da educação no rompimento da mentalidade subalterna, buscando desenvolver, primordialmente, a chamada ~~personalidade~~ “personalidade democrática”, além da consciência crítica. A ~~personalidade democrática~~” de Paulo Freire

²⁷ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB foi um órgão criado em 1955 e extinto após o golpe militar de 1964.

compreende uma forma afetiva de reconhecimento do outro, de profundo respeito e de convite ao diálogo. Mas deve-se ter em mente que é impossível desenvolvê-la num ambiente antidemocrático.

O diálogo, e sua essência, a palavra, só é verdadeiro enquanto práxis – reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de modo permanente, a maneira de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A ação de que se fala é, portanto, de transformação. Para Freire, os homens são seres da práxis, do *quefazer*. Assim, conforme Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2005), os homens se diferenciam dos animais, pois, como podemos observar no Quadro 3:

QUADRO 3	
HOMENS	ANIMAIS
Seres do <i>quefazer</i>	Seres do puro fazer
–Admiram” o mundo	Vivem no mundo
Emergem do mundo, objetivando-o e transformando-o.	Imergem no mundo, vivendo do suporte que ele oferece, a que não transcendem.
Vive no espaço histórico	Vive no espaço físico (habitat)

Freire(2005); Organização: Torrezan, R. M.

Por ser práxis, todo fazer do quefazer exige uma teoria que o ilumine. Sendo assim, o *quefazer* é teoria e prática, é reflexão e ação. A transformação, portanto, só ocorre através da práxis, ou seja, com a reflexão e a ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. A transformação de uma realidade opressora, em que aos seres humanos é negada sua essência, sua historicidade, seu poder criativo.

Na pedagogia humanizadora preconizada por Freire, o educador, em lugar de se sobrepor aos educandos, estabelece com eles uma relação dialógica permanente. Há, conforme Freire (PO, 2005), diferenças fundamentais entre a educação que promove a humanização e a educação desumanizante, como se pode observar no Quadro 4.

QUADRO 4	
PAULO FREIRE (PO, 2005) - EDUCAÇÃO QUE PROMOVE:	
HUMANIZAÇÃO	DESUMANIZAÇÃO
Liberdade	Opressão
Diálogo	Sloganização
Consciência	Alienação
Desmistificação	Mitificação
–Seres para si”	–Seres para o outro” (para o opressor)
Vocação histórica	Distorção histórica
Justiça	Injustiça
<i>Ser mais</i>	<i>Ser menos</i>
Biofilia	Necrofilia
Generosidade genuína	Falsa generosidade
Vida, ânimo, riqueza	Morte, desalento, miséria
Cooperação	Cisão
Organização	Divisão
Objetivação da realidade	Subjetivação da realidade
Dialogicidade	Prescrição, imposição
Autonomia	Negação da autonomia
Visão autêntica, rebeldia	Fatalismo, docilidade
Valorização de classe	Autodesvalia
Independência	Dependência
Conscientização	Domesticação
Consciência de classe	Massa de manobra
Democracia	Populismo
Práxis – ação e reflexão	Dicotomização – pensamento e ação
Sujeito	Objeto
Engajamento	Pseudo-participação

Freire(2005); Organização: Torrezan, R. M.

Para Freire (PO, 2005), na concepção “bancária” da educação (Quadro 5), a

única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. No fundo, porém, nesta equivocada concepção ~~“bancária”~~ da educação, os grandes arquivados são os homens. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens simplesmente não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, com esta distorcida visão da educação, não há lugar para a criatividade, não há espaço para a transformação, então não há saber. ~~“Só~~ existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, PO, 2005, p. 67).

QUADRO 5	
PAULO FREIRE (PO, 2005) - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:	
EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA (DIALÓGICA)
Esvaziada	Engajada
Narrativa	Problematizadora
Realidade estática	Realidade dinâmica (em transformação)
Descontextualizada	Contextualizada
Conteúdos desconectados da totalidade	Conteúdos embasados na totalidade
Memorização	Reflexão (ato cognoscente)
Acriticidade	Criticidade
“Doação” de saber	Instrumentalização
Teórica (teórica)	Histórico-crítica
Educandos: objetos, recipientes vazios a serem “enchidos”	Educandos: seres cognoscentes
A serviço da opressão	A serviço da libertação
Dicotomia Homem/Mundo	Homem com o Mundo e com os Outros Homens

Consciência passiva (continente)	Consciência crítica (que possui intencionalidade)
Educação como prática de dominação	Educação como prática da liberdade
Relação autoritária, anti-dialógica	Relação dialógica (situação gnosiológica)
Homens acabados	Homens inacabados
Seres que <i>já são</i>	Seres que <i>estão sendo</i>
Individualismo, competitividade	Comunhão, solidariedade

Freire(2005); Organização: Torrezan, R. M.

Se os homens, segundo Freire (PO, 2005), são seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação, é através do diálogo que se dá o encontro dos homens no mundo para transformá-lo. E através do diálogo é que se torna possível a problematização.

Conforme enfatiza Furlanetti (2009), se problematizar pode nos levar à melhor compreensão da realidade, a problematização começa, então, quando quebramos o silêncio através das perguntas. No silêncio, não existe a compreensão da realidade, por isto é tão importante levantarmos desafios que levem às perguntas. “Perguntas são dúvidas e elas existem a partir do momento em que percebemos que não sabemos, mas que temos o espaço do diálogo, o espaço da voz” (FURLANETTI, 2009, p. 28).

A problematização envolve, portanto, a reflexão, isto é, pensar sobre determinadas situações e questioná-las de modo a compreender a maneira como os processos são desencadeados (BRASIL, 2005). Vale ressaltar que tal reflexão deve acontecer no coletivo, pois dessa forma identificam-se com maior fidedignidade os problemas presentes num determinado local, além de estimular a participação de todos os sujeitos (BRASIL, 2005).

Um elemento fundamental para permitir a reflexão é o respeito entre o educador e o educando, que se expressa através do diálogo. O diálogo, dessa forma, se dá através do encontro entre seres humanos que pronunciam o mundo e o repronunciam após problematizá-lo, configurando um ato cíclico de criação e recriação. Sendo assim,

compreende-se que o diálogo surge do mundo, pois a conscientização não se baseia sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; mas, sim e, sobretudo, o mundo pronunciado, a palavra dita por todos. E ainda, segundo Freire, a palavra é um direito primordial: proibi-la é um ato desumanizante (OLIVEIRA, 2003).

E essa prática dialógica se dá emergindo da realidade para nela tornar a inserir-se criticamente, afastando-se e ao mesmo tempo tomando posse desta realidade; distanciando-se para melhor *ad-mirar* e, assim, poder agir conscientemente sobre a realidade objetiva. Um agir consciente do que significa passar “[...] da espera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos à esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade.” (FREIRE, PO, 2005, p. 26).

Freire (PO, 2005) cita diversos aspectos que favorecem o diálogo: o amor; a humildade - afinal a autosuficiência é incompatível com o diálogo -; a fé nos homens e no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar; a esperança (pois a esperança é fruto da imperfeição do homem, que o coloca numa eterna busca, a qual não se faz no isolamento, mas na comunicação); e o pensamento crítico, o qual busca superar a visão ingênua, a acomodação.

Segundo Freire (PO, 2005), para que a educação promova transformações na sociedade, ela deve ocorrer continuamente. Dessa forma, é preciso reconhecer que o homem é um ser inacabado. A inconclusão humana é própria da experiência de viver. Além do homem, a realidade é inacabada, assim como tudo no mundo.

No entanto, somente o homem tem consciência da sua inconclusão, e somente há educação porque o homem é inacabado; essa é a raiz da educação. O inacabamento do homem o coloca em uma constante busca. Logo, pode-se dizer que a educação é essa constante busca. Dessa forma, o homem é sujeito de sua educação e não objeto dela (FREIRE, EM, 2001).

Através do conhecimento dos princípios que norteiam a Educação Popular de Paulo Freire, percebemos o potencial transformador de sua pedagogia. Por isto, ao estudarmos nesta pesquisa uma estratégia de alfabetização baseada nos princípios freireanos de educação, o curso de EJA e Economia Solidária, do projeto –Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente

Prudente – SP”, intentamos efetuar uma análise das formas de como estas transformações produzem impactos no lugar, através da compreensão da maneira como o processo educativo favorece e/ou estimula a integração social dos educandos.

Se um elevado nível de letramento pode provocar mudanças qualitativas nas relações do indivíduo com os contextos sociais e culturais, conforme Soares (1995), modificando o seu ~~lugar~~ “lugar social” na sociedade, temos que considerar que estas modificações causam alterações significativas nas interações socioespaciais, através das transformações na percepção da realidade concreta vivenciada pelos indivíduos. Notadamente através do método Paulo Freire, os indivíduos adquirem conhecimento acerca de sua realidade, para em seguida pensar nos modos de transformá-la. Neste ~~pensar~~ “pensar e fazer”, reflexão e prática (e, portanto, práxis), está um importante elemento de intervenção na realidade, e também, por conseguinte, no lugar.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO.

No caso desta pesquisa, particularmente, procederemos à caracterização da educação popular na modalidade EJA: seu público; sua trajetória na história da educação brasileira; seu marco legal, através do qual verificamos sua contemporaneidade em termos de concepções e formas de atuar; e as políticas públicas que, em seu processo histórico, fizeram e fazem-na existir e permanecer como campo de luta pelo direito à educação para todos.

Segundo Santos (2008) e, após a Declaração de Hamburgo, a EJA passou a ser analisada a partir de duas vertentes: a primeira vertente referente à escolarização de adultos, situada dentro da luta pelo reconhecimento do direito à educação básica para todos, independentemente da idade; a segunda vertente diz respeito à educação continuada, independente da educação formal, como as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, educação ambiental, incluindo-se a formação continuada de profissionais, como os professores, que também constituem jovens e adultos em processos de aprendizagem.

Contudo, devemos esclarecer que este trabalho diz respeito à primeira vertente,

relativa à escolarização de jovens e adultos, uma vez que seu objeto de investigação e análise se refere à discussão das relações teóricas entre os conceitos de comunidade e lugar, através da compreensão de processos educativos em EJA, desenvolvidos no bairro Jardim Morada do Sol, especificamente o Projeto de EJA e Economia Solidária, buscando analisar de que maneira pode favorecer a integração social dos educandos, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento local. Destacamos a caracterização do público da EJA como fundamento essencial para a sua compreensão, enquanto campo de estudo e enquanto modalidade da educação básica, pois a partir da especificidade de seu público, será possível analisar suas trajetórias e perceber como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar Jardim Morada do Sol.

Concordamos com Santos (2008), quando defende a ideia de que existem diferentes concepções a partir das quais se pensa e se atua politicamente na EJA, e de que esta análise centra-se no sentido ontológico do trabalho e na luta de classes; distinta daquelas que vêem a EJA e seu público como expressões apenas da diversidade cultural e do multiculturalismo. Por isso, ainda concordando com o autor, também utilizaremos a expressão jovens e adultos trabalhadores, para identificar o referencial sobre o qual nos fundamentamos e deixar claro que tratamos da escolarização da classe trabalhadora.

Conforme Maricato (2003), o processo de urbanização brasileiro, ocorrido predominantemente no século XX, demonstrou que o universo urbano não superou as características dos períodos colonial e imperial, marcados pela concentração de terra, renda e poder, pelo exercício do coronelismo (ou política do favor) e pela aplicação arbitrária da lei. A segregação urbana, como afirma a autora, é uma das faces mais importantes da desigualdade social, e em parte, promotora da mesma. À dificuldade de acesso aos serviços e infra-estrutura urbanos como transporte, saneamento, drenagem (inexistente), dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à enchentes e desmoronamentos etc., somam-se poucas oportunidades de emprego formal e de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial e contra mulheres e crianças, dificuldade de acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. Segundo a autora, a lista é interminável.

O desenvolvimento da desigualdade desafia a construção de conceitos: exclusão social, inclusão precária, segregação territorial, informalidade,

ilegalidade, e alimenta um debate sobre a “funcionalidade” ou não do excesso de população para o capitalismo brasileiro ou a não aplicação do conceito marxista de exército industrial de reserva. À tradição secular de desigualdade social, a reestruturação produtiva internacional (tomando a expressão de Harvey), do final do século XX, acrescentou características mais radicais (MARICATO, 2003, p. 152).

Maricato (2003) explica que, mesmo antes das chamadas décadas perdidas (1980 e 1990), a inserção social nas relações capitalistas apresentava relação complexa entre regra e exceção. Trabalhadores do setor secundário foram excluídos do mercado imobiliário privado e buscaram, como forma de moradia, a favela – o que a autora chama de “produtivo excluído”, resultado da industrialização com baixos salários.

Habitando a periferia pobre da cidade, desprovida de equipamentos e serviços urbanos, estas pessoas ocupam uma posição de classe que não está dissociada de sua situação de localização na cidade: como já foi dito, os “sem direito a educação” são, também, os “sem direito a cidade”. E isso tem rebatimentos no lugar que constituem.

3.4.1 Configuração do público da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, possui certas características específicas de seu público, que são bastante diversas da educação básica de crianças e adolescentes. O público adulto é detentor de experiências significativas de vida e possuidor de maior inserção no mundo do trabalho, inserção na maioria das vezes precarizada e explorada, daí a dificuldade que na verdade não é de aprendizagem e sim de acesso a ela. Trata-se de um público formado por muitos chefes de família (em grande parte, de mulheres que são as únicas responsáveis pela manutenção financeira da família), e que carregam consigo a responsabilidade inerente a esta condição (SANTOS, 2008).

Além disto, estas pessoas trazem um acúmulo de saberes advindos de suas experiências de vida que, embora chamados de senso comum, os distingue entre si e revela suas diferentes identidades, constituídas a partir das formas diversas de inserção na vida em sociedade, conforme escreve Santos (2008):

Contudo, junto a estes traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA, principalmente os que freqüentam o sistema público de ensino, trazem a marca da sociedade de classes.

Jovens, adultos e idosos cursam esta modalidade de ensino porque, invariavelmente, as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência não permitiam ou dificultavam, para muitos, o próprio acesso à escola e, para outros, a permanência e a conclusão do processo de escolarização. Ora, essa é uma situação típica da classe trabalhadora, pois para essas pessoas a inclusão prematura no mundo do trabalho é, na maioria das vezes, um imperativo, uma exigência da vida (SANTOS, 2008, p. 24).

O mesmo autor chama a atenção para outro grupo que vem caracterizando os cursos de EJA: o considerável número de adolescentes recém-egressos do período diurno. Muitos deles recorrem à EJA em função do trabalho precoce, numa repetição cíclica do destino dos adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola (pois, muitas vezes, estes constituem seus pais e avós). Outros, evadidos, repetentes, expulsos ou transferidos compulsoriamente dos cursos diurnos regulares, acabam indo parar nos cursos noturnos de EJA, carregando a sensação de que é essa a única oportunidade de escolarização que lhes sobra. Santos (2008) destaca, no entanto, que em todos esses casos é claramente visível a marca das desigualdades sociais, pois a classe trabalhadora é a mais vulnerável a essas situações.

E são os cursos de EJA que recebem estes alunos e abraçam o desafio de, em função de todas essas características, pensar e construir outra escola, uma escola pública adequada para receber adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. Infelizmente, nesta empreitada difícil registra-se mais casos de fracassos, erros e equívocos, do que de acertos.

Torna-se importante, ainda de acordo com Santos (2008), aprofundarmos a análise da configuração do público da EJA, refletindo sobre as características da classe trabalhadora neste início de século, analisando a EJA como uma questão de classe. Isto porque as transformações na esfera produtiva e suas consequências para as relações sociais e o mundo do trabalho configuram um quadro complexo, que exige maior reflexão sobre o que entendemos por classe trabalhadora hoje.

Afinal, quem forma, hoje, majoritariamente, o público da EJA? Sem levarmos em consideração as especificidades locais e regionais, partimos do pressuposto óbvio de que os que necessitam frequentar a EJA são as pessoas cujas histórias de vida são marcadas pela inserção prematura e precária no mercado de trabalho – o que nos leva a considerar que o público de EJA é formado fundamentalmente pela classe trabalhadora.

Aqui, percebemos que a consideração dos trabalhadores enquanto classe social é de suma importância, para que possamos entender a própria existência da EJA enquanto modalidade de ensino, pois não se pode, de forma alguma, como em países centrais do capitalismo, confundir a EJA com a educação de adultos (de qualquer tipo, ou de qualquer educação). A esta classe de trabalhadores foi negado o direito de escolarização em sua infância e na adolescência, uma situação engendrada no âmbito do modo de produção capitalista, cuja estrutura desigual e combinada tem condicionado as políticas oficiais a beneficiarem somente aqueles setores mais privilegiados da sociedade (SANTOS, 2008).

Evidentemente, não se pode negar o fato de que, entre os trabalhadores, encontra-se a diversidade: são homens e mulheres negros, mestiços, indígenas, brancos, hetero ou homossexuais, com as mais variadas crenças religiosas, de diferentes culturas regionais, mas, simultaneamente, e cada vez mais, imersos na cultura de massa (SANTOS, 2008). No entanto, é primordialmente a condição de classe que as leva aos cursos de EJA.

3.4.2 A educação escolar de adultos como um espaço de silêncios e ausências: histórico da EJA no Brasil.

No Brasil, em meados do século XIX já se discutia no cenário político a problemática da exclusão das pessoas que não eram alfabetizadas no exercício dos direitos básicos nesse campo. Neste mesmo período, surgem ainda os primeiros apontamentos sobre o ensino noturno para adultos que, na época, denominava-se educação ou instrução popular. Em 1881, contudo, foi promulgada a Lei Saraiva, proibindo o voto para os analfabetos, visto considerar-se, à época, que a escolarização era associada à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e incompetência (PAIVA, 2003).

Com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no início do século XX, surgiram algumas iniciativas que intentavam regulamentar o ensino para jovens e adultos, porém com objetivo profissionalizante. Nesta mesma época, ocorreu uma expansão da rede escolar, e então surgiram no cenário social as chamadas “ligas contra o analfabetismo”, fundadas por intelectuais, médicos e industriais, que pregavam o patriotismo, o moralismo e o civismo e visavam “erradicar o analfabetismo” no país, como se o analfabetismo fosse uma doença contagiosa. A alfabetização assumiu, assim, caráter

político, já que significava o aumento do contingente eleitoral (PAIVA, 2003).

Mas é somente a partir de 1930, com o ministro Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde, que se pode observar uma maior preocupação com a questão do analfabetismo e que surge um crescente interesse pela educação em geral. As discussões sobre a educação de adultos surgiram na pauta, e na Reforma Educacional de 1931, apontou-se a necessidade de serem ofertadas à população adulta alternativas para a continuidade (ou a iniciação, em muitos casos) dos estudos. Na Constituição de 1934, estabeleceram-se medidas a fim de assegurar uma política nacional de educação, cabendo à União traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o Plano Nacional de Educação. Nessa época, determinou-se que o ensino primário passasse a ser gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Mas foi em 1942 que a Reforma Capanema promoveu uma organização estrutural do sistema escolar, por meio de leis orgânicas, segmentando cada ramo de ensino, possibilitando que a educação de adultos começasse a conquistar seu espaço próprio e a se estabelecer no campo da educação nacional. Tal fato se explica pela associação entre educação e a questão de segurança nacional, bem como entre o atraso do país e a falta de instrução de seu povo (PAIVA, 2003).

A Constituição de 1946 veio reconhecer a educação como direito de todos, além de estabelecer a gratuidade do ensino primário. No mesmo ano, foi promulgado um decreto-lei estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Primário, que tratava, dentre outros assuntos, do curso primário supletivo. Porém, a inexistência de uma legislação própria que regulamentasse a prática dos dispositivos garantidos pela legislação fez com que se mantivessem os dispositivos jurídicos herdados do Estado-Novo: vale dizer que, durante um bom tempo, os avanços contidos na legislação não se concretizaram. Em 1947, entretanto, foram instaladas as primeiras salas de ensino supletivo para maiores de 14 anos em diversos municípios pelo país, época em que também ocorreu o *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos*, cujo lema era “ser brasileiro é ser alfabetizado”. No período do pós-guerra, a UNESCO recém-criada solicitou aos países membros que realizassem esforços para combater analfabetismo. As ações no Brasil se concretizaram em forma de campanhas de alfabetização: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA). Além destas, foram oferecidas para o aluno adulto oportunidades

de concluir o ensino primário supletivo e, para o prosseguimento de estudos, os chamados exames de madureza (PAIVA, 2003).

A referida autora destaca ainda que, no *2º Congresso Nacional de Educação de Adultos* (1958), surgiu com destaque a delegação do estado de Pernambuco e o nome de Paulo Freire como a grande expressão do ideário progressista da educação para jovens e adultos. Apareceram, em todo o país, vários movimentos, que traziam a cultura popular como o grande eixo norteador de suas ações e que tinham na educação de adultos uma de suas mais importantes formas de intervenção, como o Movimento de Educação de Base, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Centro de Cultura Popular, ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Movimento de Cultura Popular de Recife, no qual militava Paulo Freire. Período de grande efervescência cultural, social e política, os anos de 1958 a 1964 trouxeram diversas reformas e foram marcados por lutas e movimentos sociais por direitos. É dessa época as primeiras iniciativas de utilização do método Paulo Freire de educação de adultos, culminando com a edição, em 1962, do Plano Nacional de Educação de Adultos e Programa Nacional de Alfabetização, inspirados no método Paulo Freire.

O Golpe Militar de 1964, contudo, freou as iniciativas que se encontravam em pleno curso referentes à educação de jovens e adultos, pois suas propostas educacionais centradas na conscientização popular e numa pedagogia democrática e libertária eram vistas pelos militares como subversivas. O período que se seguiu foi configurado por uma época de verdadeira estagnação, onde a educação de adultos e as iniciativas que visavam à alfabetização das pessoas adultas eram totalmente controladas pelo Governo Federal (PAIVA, 2003).

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar (DI PIERRO, 2008, p. 25).

De acordo com Di Pierro (2008), a iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e permitia a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam de forma precária a leitura e a escrita. O ensino supletivo, de forma improvisada, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores. Mas, mesmo assim, possibilitou uma abertura de um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, permanecendo, contudo, estigmatizado como uma modalidade de educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares.

Neste ínterim, como destaca Di Pierro (2008), movimentos de rearticulação da sociedade civil e resistência ao regime militar organizaram-se clandestinamente, fora das vistas do governo militar autoritário. As Comunidades Eclesiais de Base, as associações de moradores, as organizações de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos, orientados por valores de justiça e equidade e engajados na reconstrução da democracia, passaram a desenvolver ações educativas, inclusive para a alfabetização de jovens e adultos, inseridas na corrente conhecida como educação popular, filiada às concepções freireanas de educação, e cujos esforços não caíram no vazio, como declara a autora: “A riqueza do legado construído nessa época influenciou, na transição para a democracia, tanto a ampliação de direitos sociais e políticos como o desenho de programas de alfabetização desenvolvidos em parceria entre governos e organismos civis” (UNESCO, 2008, p.29).

Na Constituição de 1988, a sociedade civil pode ver a contemplação de seus anseios, através da restituição do direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; e da concessão aos jovens e adultos do direito ao ensino fundamental público e gratuito; além do comprometimento dos governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. Compromissos foram assumidos pelo país também no âmbito internacional, através da participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 2008).

Contudo, e apesar das inegáveis conquistas garantidas em termos de legislação, as políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. As restrições aos gastos públicos, impostas pelo ajuste da economia

nacional às orientações neoliberais, nortearam as políticas públicas da década de 1990 no sentido de priorizar a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Os outros níveis e modalidades de ensino, dentre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas. A alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, em programas como Alfabetização Solidária, ou Movimentos de Alfabetização (Movas). No início do terceiro milênio, entretanto, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007 (DI PIERRO, 2008).

3.4.3 A EJA no município de Presidente Prudente.

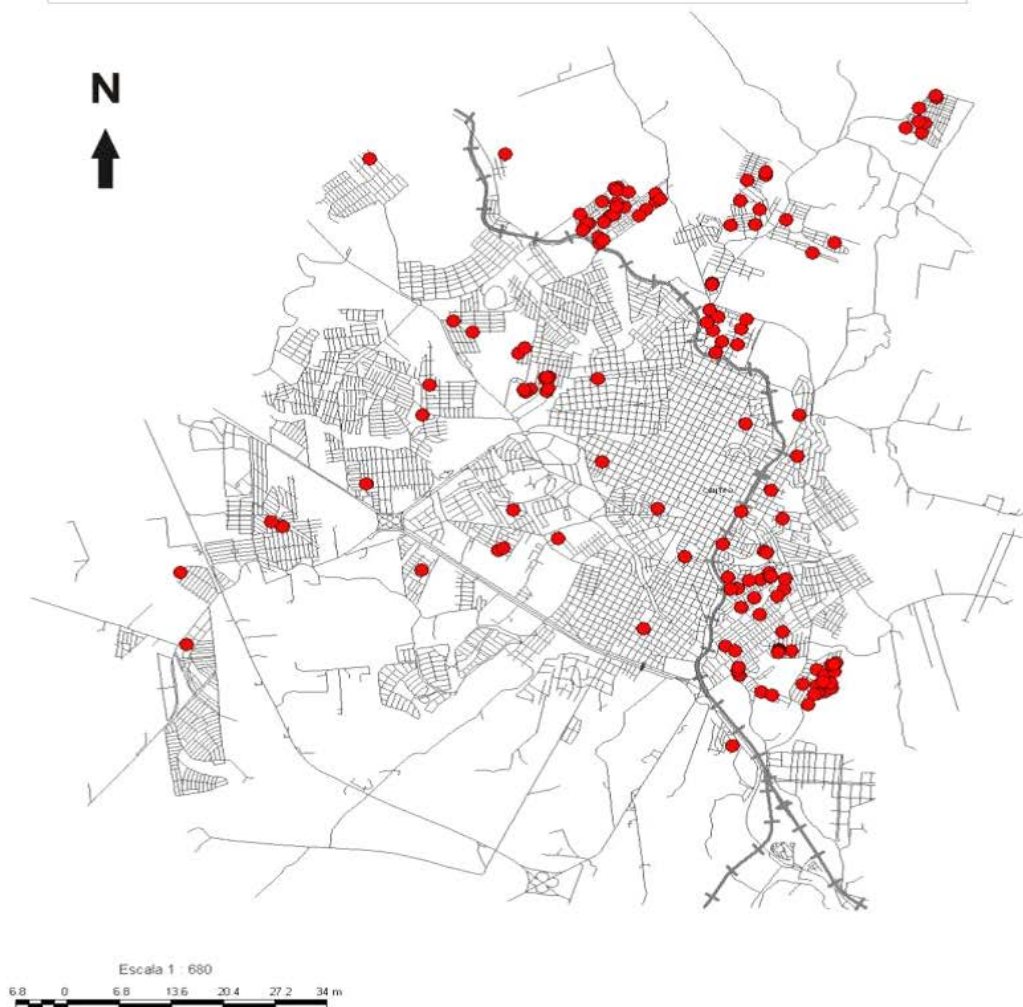
De acordo com o último Censo Demográfico, o município de Presidente Prudente possui atualmente 6,19% da população em nível de analfabetismo absoluto, ficando 7,41 pontos percentuais abaixo da média nacional, que é de 13,6%. Em relação ao analfabetismo funcional, o município, de acordo com os dados do PNAD de 2009, possui 16,8%.

Atualmente, o município possui cento e cinquenta alunos frequentando os anos iniciais da EJA. Esses alunos estão distribuídos em onze salas, espalhados em dez unidades escolares, que ofertam o ensino fundamental regular.

Após três anos pesquisando os sujeitos da EJA na cidade, Farias (2011) chegou à conclusão de que em Presidente Prudente-SP existem bolsões de analfabetismo, sendo que estes não se concentram em toda a periferia, mas sim em alguns bairros periféricos que, por sua vez, têm alto nível de pobreza e, conseqüentemente, baixo nível de escolarização.

Podemos observar nos mapas a seguir, realizados pela pesquisa de Farias (2011) onde estão as pessoas de baixa escolaridade e renda no município de Presidente Prudente-SP:

LOCALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA
COM PELO MENOS 1 MEMBRO ANALFABETO
PRESIDENTE PRUDENTE SP - 2009

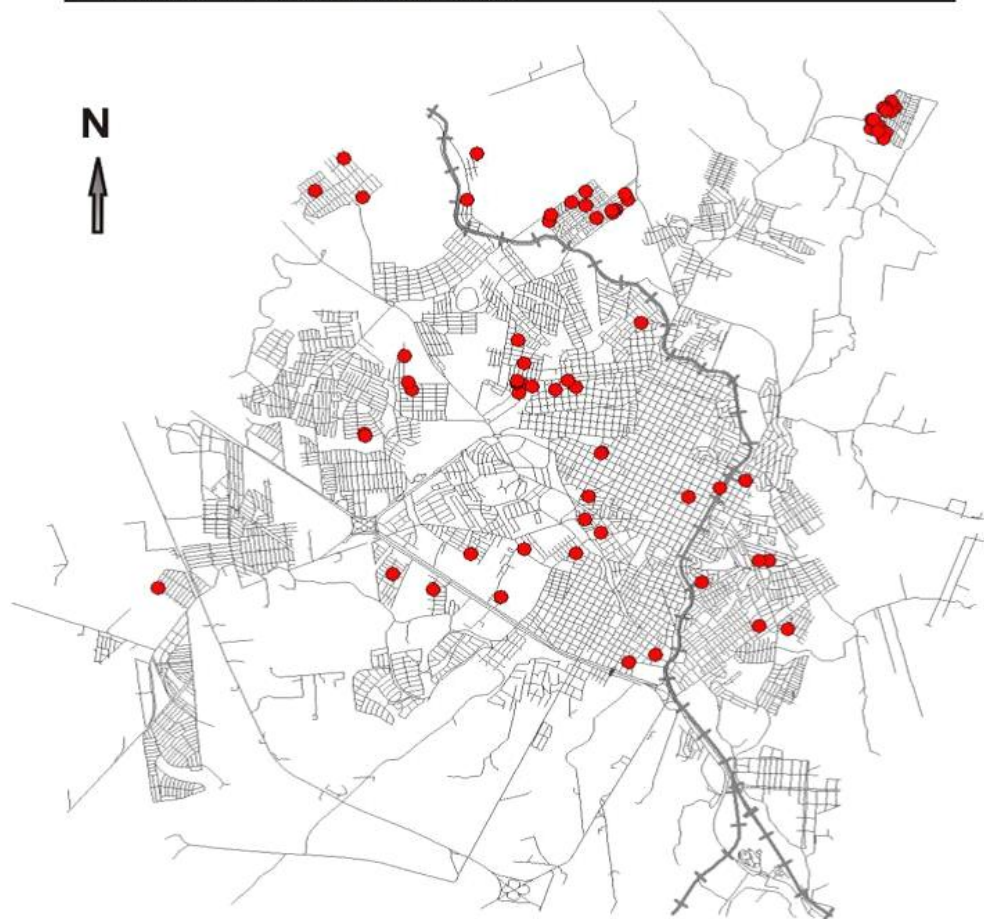


Fonte: Secretaria de Assistência Social de Presidente Prudente - SP

Organização e Layout: Rafael Rossi

Mapa 4 – Localização das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com pelo menos 1 membro analfabeto (FARIAS, 2011).

LOCALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA
BOLSA FAMÍLIA COM MEMBROS COM ESCLARIDADE ATÉ A 4ª SÉRIE
PRESIDENTE PRUDENTE SP - 2009

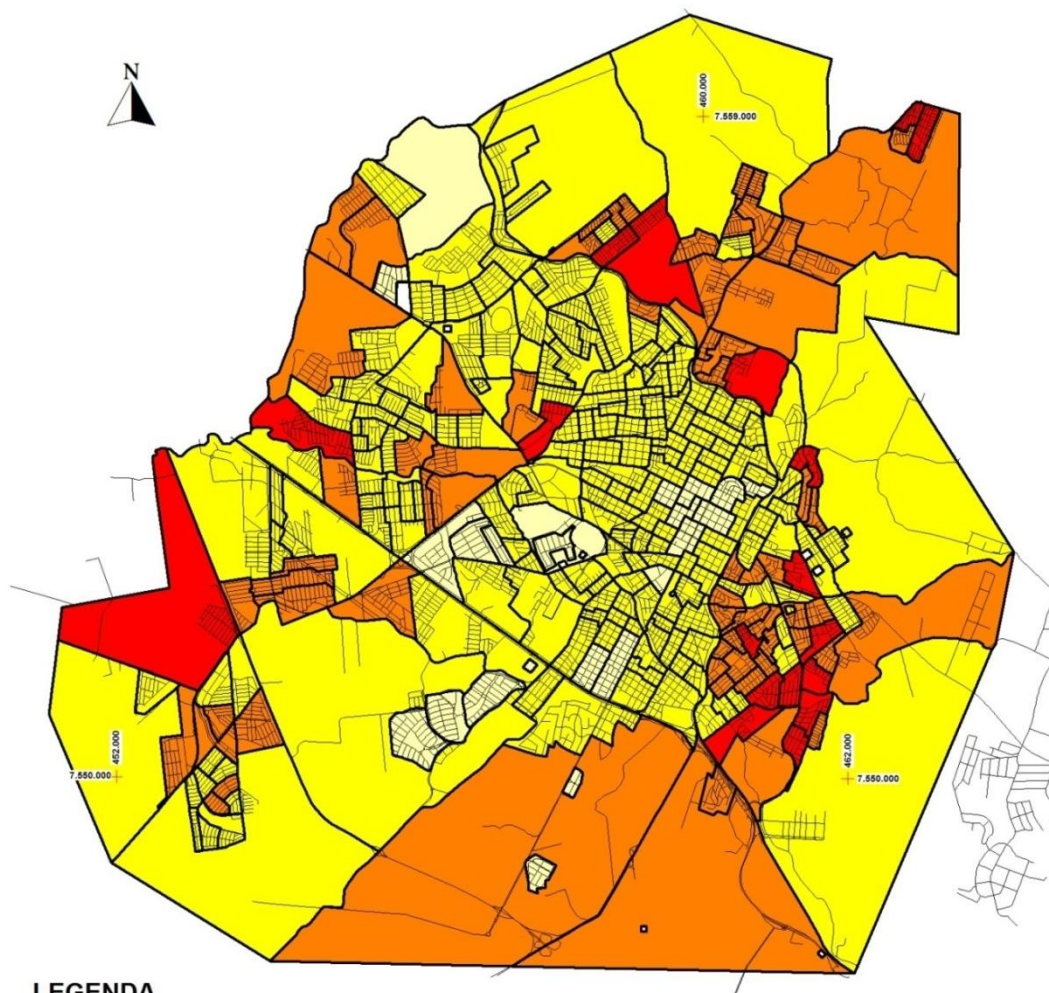


FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA
SOCIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP

ORGANIZAÇÃO E LAYOUT: RAFAEL ROSSI

Mapa 5 – Localização das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com membros com escolaridade até a 4ª Série (FARIAS, 2011).

Presidente Prudente EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL



LEGENDA

Síntese do Indicadores

	Alta Exclusão Social	(18)
	Média Exclusão Social	(67)
	Baixa Exclusão Social	(184)
	Inclusão Social	(24)
	Sem Informações	(8)

Fonte dos dados: Censo 2010 IBGE

Malhas Digitais: Acervo CEMESPP e Malhas IBGE

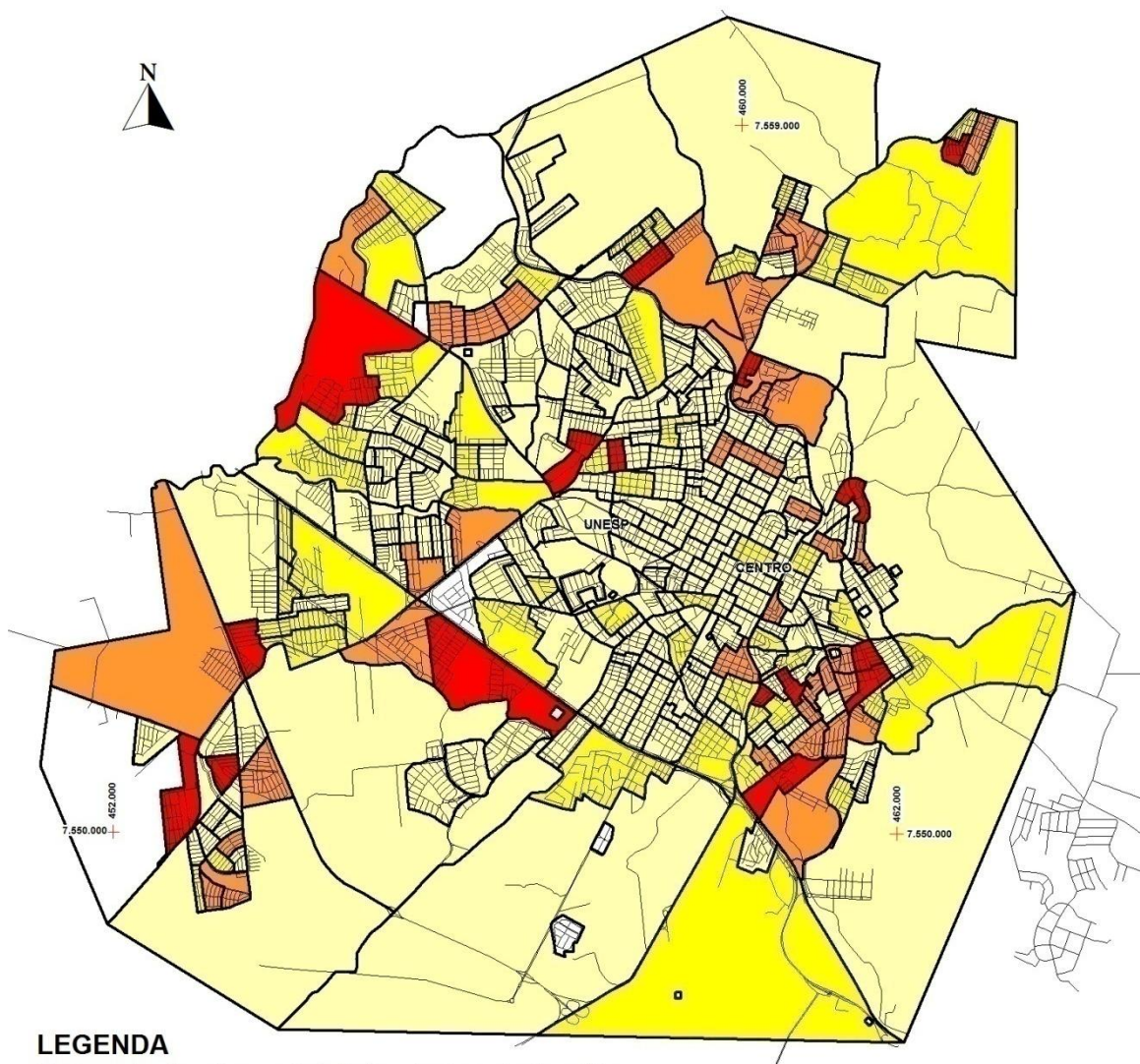
Organização: Vitor Augusto Luizari Camacho

Escala 1 : 70000
700 0 700 1400 2100 m

Mapa 6 – Mapa da exclusão/inclusão social de Presidente Prudente 2010 (CAMACHO, 2013)

Presidente Prudente

CHEFES DE FAMÍLIA SEM RENDIMENTO



LEGENDA

Percentual sobre o total de chefes de família sem rendimento da cidade

■	1,01 a 2,86	(16)
■	0,58 a 1,01	(37)
■	0,29 a 0,58	(51)
■	0,02 a 0,29	(184)
□	0	(13)

Fonte dos dados: Censo 2010 IBGE

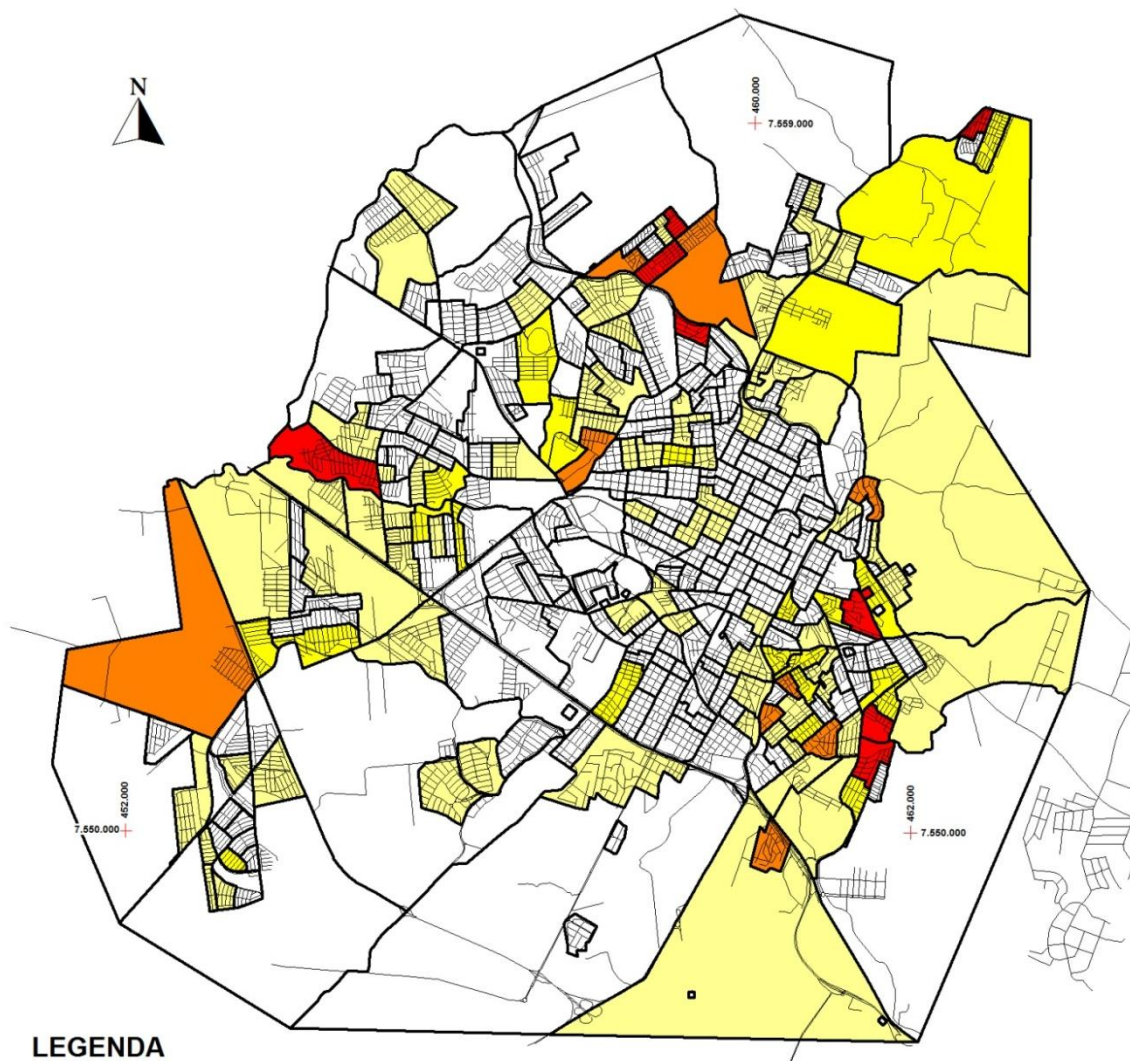
Malhas Digitais: Acervo CEMESPP e Malhas IBGE

Organização: Vitor Augusto Luizari Camacho

Escala 1 : 70000
700 0 700 1400 2100 m

Mapa 7 – Percentual sobre o total de chefes de família sem rendimentos na cidade de Presidente Prudente 2010 (CAMACHO, 2013)

Presidente Prudente **ANALFABETOS DE 10 A 14 ANOS**



LEGENDA

Percentual sobre o total de analfabetos de 10 a 14 anos da cidade

■ 1,67 a 2,76	(9)
■ 1,11 a 1,67	(9)
■ 0,56 a 1,11	(23)
■ 0,55 a 0,56	(71)
□ 0	(189)

Fonte dos dados: Censo 2010 IBGE

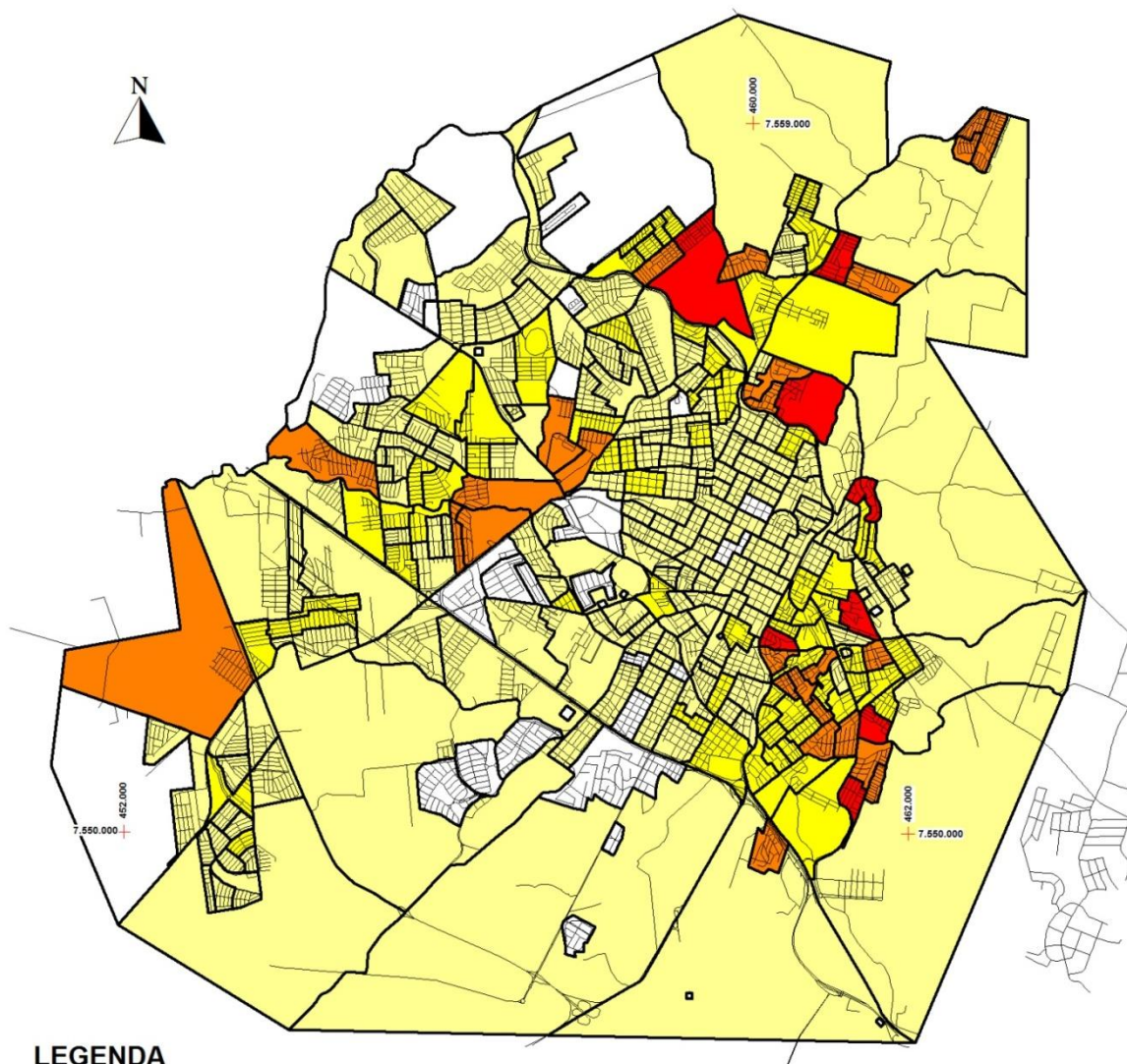
Malhas Digitais: Acervo CEMESPP e Malhas IBGE

Organização: Vitor Augusto Luizari Camacho

Escala 1 : 70000
 700 0 700 1400 2100 m

Mapa 8 – Percentual sobre o total de analfabetos de 10 a 14 anos da cidade de Presidente Prudente 2010 (CAMACHO, 2013)

Presidente Prudente CHEFES DE FAMÍLIA ANALFABETOS



LEGENDA

Percentual sobre o total de chefes de família
analfabetos da cidade

■	10,37 a 13,4	(8)
■	7,02 a 10,37	(26)
■	3,38 a 7,02	(69)
■	0,33 a 3,39	(164)
□	0	(34)

Fonte dos dados: Censo 2010 IBGE

Malhas Digitais: Acervo CEMESPP e Malhas IBGE

Organização: Vitor Augusto Luizari Camacho

Escala 1 : 70000
700 0 700 1400 2100 m

Mapa 9 – Percentual sobre o total de chefes de família analfabetos da cidade de Presidente Prudente 2010 (CAMACHO, 2013)

Podemos notar, analisando o Mapa da Exclusão Social do CEMESPP de 2010²⁸, que as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com baixa escolaridade encontram-se em áreas de exclusão.

Podemos perceber, através dos mapas 7, 8 e 9, também do CEMESPP, dos chefes de família sem rendimentos; dos analfabetos de 10 a 14 anos e dos chefes de família analfabetos²⁹, que eles ocupam as áreas periféricas da cidade, ou seja, áreas de exclusão social.

Cruzando os dados de demanda de EJA levantados pela pesquisa de Farias em 2011, ao todo 972 beneficiários do Programa Federal Bolsa Família, com esses dados da oferta da EJA de 2013, 11 salas que atendem 250 pessoas, fica visível que, em Presidente Prudente-SP, a demanda de educandos da EJA é bem maior que a oferta de educação para essas pessoas maiores de 15 anos, com escolaridade inferior à 4ª série do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação abre salas nos locais onde há o maior número de analfabetos, munida dos dados cadastrais dos programas Bolsa Família e Saúde da Família, que contém informações acerca dos locais onde residem as pessoas analfabetas. Porém, reafirmamos, a oferta de vagas continua longe de suprir a demanda.

A Secretaria impõe um limite mínimo de quinze alunos para abertura de uma sala. A divulgação é feita através de cartazes, rádio, jornal e televisão local. Além disso, agentes comunitários e agentes de saúde fazem a divulgação corpo a corpo.

A EJA está estruturada segundo a equivalência com o ensino fundamental regular, e encontra-se dividida em duas etapas: a primeira, que equivale ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental regular, com duração de seis meses; e a segunda, que equivale ao quarto e quinto anos do ensino fundamental regular, também com duração de seis meses.

Os cursos são ministrados das dezenove horas e trinta minutos às vinte e uma e trinta horas.

Não há, atualmente, ações articuladas que envolvam os dois níveis e modalidades

²⁸ CAMACHO, Vitor Augusto Luizari. Mapa da exclusão/inclusão social de Presidente Prudente 2010. FAPESP. Relatório Final. 2013.

²⁹ CAMACHO, Vitor Augusto Luizari. Mapa da exclusão/inclusão social de Presidente Prudente 2010. FAPESP. Relatório Final. 2013.

de ensino, desenvolvidos pela Secretaria. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação possui articulações com a Secretaria da Saúde, com a Secretaria da Assistência Social e com a Secretaria de Cultura e Turismo. Essas articulações visam ofertar aos alunos dos anos iniciais da EJA maiores subsídios para a entrada e permanência na escola. Assim, quando algum problema de saúde dos alunos é detectado pelos professores, ocorre o encaminhamento pela escola para o posto de saúde mais próximo. A Secretaria de Assistência Social, que cuida do desenvolvimento do Programa Bolsa Família no município, realiza palestras com os participantes do programa. A Secretaria da Cultura e Turismo desenvolve projetos para que os alunos realizem e participem de encontros culturais, como moda de viola, cinema, teatro, entre outros.

Não há ações articuladas da Secretaria Municipal de Educação com as empresas privadas, visando facilitar o acesso dos alunos trabalhadores à escola. Mas há ações articuladas com a Unesp, como a abertura da Secretaria para a realização de pesquisas acadêmicas, palestras ministradas pelos professores universitários aos professores da rede pública municipal de ensino e a participação dos professores da rede pública municipal em eventos científicos realizados pela Unesp.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação possui uma equipe composta por dois supervisores, uma coordenadora e uma orientadora para a EJA.

O município possui onze professores que atuam nos anos iniciais da EJA. Todos os professores são contratados por meio de concurso público de provas e títulos, para atuarem no ensino fundamental regular ou na educação infantil. Sendo assim, os professores ministram aulas no período diurno no ensino fundamental regular ou na educação infantil e no período noturno, dobram a carga horária, atuando nos anos iniciais da EJA. Por essa dupla jornada de trabalho, o salário do professor aumenta em 65%, o que equivale proporcionalmente às duas horas e trinta minutos diários, trabalhadas pelo professor.

Os professores participam de reuniões pedagógicas semanais, realizadas na Secretaria Municipal de Educação, momento em que são discutidos os assuntos voltados a essa modalidade de ensino.

Além da rede pública municipal de ensino, o município possui ainda duas outras ações nos anos iniciais da EJA: uma ofertada pelo SESI, com três salas em duas unidades

(no bairro Mario Amato e no Parque Furquim); e o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP), com três salas.

Há ainda iniciativas, como o Projeto de EJA e Economia Solidária, com três salas (Jardim Humberto Salvador, Jardim Morada do Sol e Jardim Paraíso).

3.4.4 O Projeto de EJA e Economia Solidária em Presidente Prudente.

Nesta parte do trabalho, nossa intenção é proporcionar uma reflexão acerca das concepções que nortearam a elaboração do projeto de EJA e Economia Solidária³⁰, notadamente aquelas referentes às noções de espaço, comunidade e lugar. Isto porque pensar o espaço apenas como superfície traz efeitos sociais e políticos (MASSEY, 2008). Conforme a mesma autora, conceber lugares, povos, culturas (e comunidades) simplesmente como um fenômeno que ocorre “sobre” a superfície não é uma manobra inocente, pois, desta forma, eles ficam desprovidos de sua historicidade.

Nossa proposta de tese procurará contribuir com o projeto de EJA, portanto, no sentido de demonstrar que não somente os tempos e as trajetórias históricas dos sujeitos analfabetos devem ser considerados, mas também que os espaços de aprendizagem e trabalho (pretéritos e atuais) desempenham um papel fundamental na melhor compreensão desses sujeitos. Suas trajetórias são sempre espaço-temporais – de forma indissociável. Constroem seu mundo de referência a partir do lugar em que estão, do qual também participam na sua produção cotidiana. A própria cidade é vista da perspectiva do lugar que nela ocupam.

A maneira como pensamos o espaço, segundo Massey (2008), influencia o modo como as questões políticas são formuladas; o espacial é, portanto, político, e a própria forma como pensamos o espaço também o é (MASSEY, 2008).

Assim, buscamos analisar o projeto **“Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”** (ANEXO 1), na perspectiva de realizar um diagnóstico de suas possíveis contribuições e/ou

³⁰ A autoria do projeto é fruto da parceria firmada entre o GEPEP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e o PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP; e a Secretaria de Educação de Presidente Prudente – SEDUC –PP através do Programa Cidade-Escola.

falhas com relação à abordagem dos conceitos de espaço, comunidade e lugar.

A parceria que deu origem ao projeto nasceu através da iniciativa do GEPEP, baseada em suas experiências anteriores, tanto dos projetos de extensão quanto das pesquisas empíricas. Tendo em vista que o projeto de EJA e Economia Solidária demandaria volume de recursos elevados, o grupo de pesquisa buscou a parceria da SEDUC – PP na tentativa de incorporar, também, a experiência do órgão no trabalho de alfabetização de jovens e adultos. Partindo das discussões realizadas nas reuniões entre os membros do GEPEP e os da SEDUC – PP, elaborou-se, então, o projeto com o prazo de duração de dois anos (Maio de 2012 a Abril de 2014).

O projeto, baseado na Educação Popular de Paulo Freire, propõe um currículo flexível, não padronizado. Um currículo organizado a partir da seleção de temas socialmente relevantes para os educandos. Para isto, portanto, o currículo foi construído ao longo do processo educativo, partindo da interpretação que os educandos tinham da realidade, refletindo suas ações, suas trajetórias, seus conflitos e suas conquistas. A proposta foi a de apresentar a realidade, através do currículo, como um problema que desafia e exige resposta, em vez de simplesmente dissertar sobre ela, transmitindo-a como conteúdo a educandos passivos e apartados da sociedade. E buscou fazer isto integrando as reflexões e atividades concernentes ao tema da Economia Solidária.

Assim, seguindo a proposta de Paulo Freire, partiu-se do estudo da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador), para se chegar ao tema gerador “Trabalho e Educação”, extraído, portanto, da problematização da prática de vida dos próprios educandos. Os conteúdos de ensino foram sendo estruturados a partir deste tema gerador, resultados desta metodologia dialógica, sendo os fundamentos da Economia Solidária inseridos de acordo com as discussões e diálogos realizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem³¹.

A SEDUC – PP não possui na atualidade nenhum projeto de fomentação de Economia Solidária em seus cursos de alfabetização de jovens e adultos. Os professores do projeto (formados em Pedagogia) foram selecionados dentre o quadro de professores da

³¹ Percebeu-se, no entanto, durante as observações de campo, que os conteúdos trabalhados careciam das categorias e conceitos ligados à espacialidade. Embora esta preocupação tenha sido levantada durante as reuniões pedagógicas, constatou-se grande dificuldade em introduzir a discussão das concepções espaciais no processo educativo.

SEDUC – PP de acordo com seus currículos e interesse de participação no projeto.

Conforme o Projeto, ainda, considera-se um equívoco grave pensar a educação de pessoas jovens e adultas como um apêndice do Ensino Fundamental regular para crianças, uma vez que se constitui numa modalidade de educação básica, que deve suprir as necessidades de um público cujas especificidades não foram atendidas pelo Ensino Regular, nem pela suplência. Portanto, compreender a melhor maneira de atender a diversidade dos sujeitos da EJA, de forma que jovens e adultos possam frequentar a escola e nela aprender, é extremamente necessário. São as lutas cotidianas, as necessidades da vida, os desejos a realizar e as metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos (de trabalho e de aprendizagem) para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação.

O projeto desenvolve um programa de EJA e Economia Solidária no município de Presidente Prudente, no qual são atendidas as especificidades desta população jovem e adulta, conhecendo suas necessidades, suas especificidades sociais, culturais e cotidianas, através da pesquisa-ação. Dessa maneira, o projeto investe em ações e práticas metodológicas de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, que contribuem para diminuir os índices de desestímulos por parte dos educandos/as através de uma ampliação no currículo que trabalha, no caso específico desse projeto, os fundamentos da Economia Solidária. De acordo com o projeto, a EJA necessita englobar a articulação entre trabalho e educação, pois os educandos/as desempenham papel de arrimo de família, com preocupações de garantir as condições necessárias para o seu sustento e dos que deles dependem. Por isso, trabalha com a Economia Solidária, buscando desconstruir a ideia de trabalho opressor e alienador, desenvolvendo junto com os parceiros envolvidos a ideia de emancipação, criação e transformação (GEPEP, 2012).

O projeto em foco pretende construir coletivamente (Universidade, Secretaria de Educação-Coordenadoria de EJA, Programa Municipal CIDADESCOLA, e outros parceiros de acordo com o andamento do processo), um Projeto Político Pedagógico que atenderá as expectativas dessas pessoas e que poderá ser traduzido em Política Pública de EJA em vários outros municípios do Pontal do Paranapanema.

Na pesquisa – Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do

município de Presidente Prudente-SP” (FARIAS, 2011), identificou-se que os bairros que contemplam mais de 30 sujeitos analfabetos e com escolaridade até 4ª série em Presidente Prudente são:

- Jardim Humberto Salvador (122 sujeitos);
- Brasil Novo (55 sujeitos);
- Vila Líder (45 sujeitos);
- Jardim Morada do Sol e Parque Res. Francisco Belo Galindo (44 sujeitos);
- Jardim Eldorado (37 sujeitos);
- Jardim Cambuci (36 sujeitos);
- Vila Alexandrina (34 sujeitos) e
- Jardim Santa Mônica (33 sujeitos).

Destes bairros, somente dois estavam sendo atendidos (Brasil Novo, com duas salas de EJA e Jardim Eldorado com uma sala de EJA). Os outros bairros detectados pela pesquisa não possuíam salas de EJA no momento em que o projeto estava sendo elaborado.

Em vista disto, o projeto de EJA em foco propõe-se a trabalhar com os bairros:

- Jardim Morada do Sol - referenciado no território do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS - Morada do Sol - EM Professora Odette Duarte da Costa;
- Jardim Paraíso - referenciado no território do CRAS Cambuci – EM Professora Vilma Alvarez Gonçalves;
- Humberto Salvador - referenciado no território do CRAS Augusto de Paula – EM Professora Juraci Menezes Peralta.

Tais áreas de atuação do CRAS apresentam na dimensão “Acesso ao Trabalho”, presente no Índice de Desenvolvimento das Famílias (IDF), que varia de 0 a 1, os valores mais baixos, predominantemente entre 0 a 0,25. Esse indicador social – o IDF – trabalha com informações somente de famílias presentes no Cadastro Único da Assistência Social, sendo que a dimensão “Acesso ao Trabalho” inclui as variáveis: ausência de adultos analfabetos; ausência de adultos analfabetos funcionais; presença de pelo menos um adulto com fundamental completo; presença de pelo menos um adulto com secundário completo e presença de pelo menos um adulto com alguma educação superior e presença de pelo

menos um trabalhador com qualificação média ou alta.

Vê-se que houve uma preocupação anterior do GEPEP de se conhecer, através da pesquisa, como estão distribuídos os sujeitos da EJA pela cidade de Presidente Prudente. Mas, e a coletividade à qual pertencem estes sujeitos?

É notória a preocupação de Freire (PO, 2005) com a afirmativa de que o homem não está só no mundo, de que o homem é, antes de tudo, um ser relacional, que vive com os outros homens e eles, conjuntamente, *ad-miram* o mundo. Depreende-se disso que, conhecer a coletividade na qual vivem estes educandos de EJA se torna fator primordial, para que a tarefa educativa se efetive em consonância com as necessidades e anseios de seus membros. Caso contrário, corre-se o risco de elaborar uma proposta educativa *para* eles, e não *com* eles, conforme preconiza a educação popular. O que significa em incorrer no erro clássico do intelectual que se julga capaz de se arvorar em “porta-voz dos desfavorecidos”, escolhendo para eles as estratégias que imagina serem as mais adequadas para a sua educação e consequente inserção social, o que resulta em equívoco pela falta de conhecimento e de identificação com esses sujeitos, sua situação de opressão e sua coletividade.

Trata-se de uma observação pertinente, pois aponta para a necessidade de mais pesquisa e com mais profundidade qualitativa – não basta identificar quantos sujeitos são, e onde estão, é preciso também ter informações sobre quem são estes sujeitos analfabetos.

A consideração da análise espacial no Projeto demonstra ser requisito básico e imprescindível, pois a sua desconsideração acarretaria numa visão equivocada, ou incompleta, da realidade socioespacial. Para Massey (2008), é o espaço que permite a interação. Se falarmos de pessoas que estão em interação em contextos urbanos específicos – no caso das periferias pobres de Presidente Prudente – estamos falando de espaço, de sua produção, de sua vivência. É o espaço que garante a existência de um mundo comum.

Diante da compressão de tempo-espaço promovida pela globalização, com tudo o que ela implica – aceleração, “aldeia global”, superação de barreiras espaciais, ruptura de horizontes – Massey (2000) pergunta: todos a vivem da mesma forma? E, o que é mais importante para nossos propósitos, onde fica o lugar nisso tudo? E podemos acrescentar: e as comunidades? Como se configuram diante desta realidade? Massey (2000) conclui que a noção idealizada de uma época em que os lugares continham comunidade homogêneas, e a

–saude” desse tempo, denotam a fragmentação geográfica e a ruptura espacial do momento atual e certa necessidade de algo seguro e fixo, em meio a tanta fluidez. Nesse sentido, comunidade e lugar podem não passar de uma invenção, uma construção narrativa de um passado compartilhado, em que valores verdadeiros eram cultivados e que precisam ser recuperadas e preservados. Uma visão conservadora de lugar e de comunidade parece emergir como resposta localizada as imposições da globalização. Como lidar com estas novas conformações espaço-temporais que emergem no período atual e falar de lugar, sem cair em armadilhas reacionárias? Como construir um sentido global de lugar? (MASSEY, 2000). Estas preocupações não são mencionadas no Projeto, apesar de constituírem questões basilares para a efetivação de uma estratégia educativa que se pretende condizente com a realidade dos educandos. No entanto, é evidente que há uma concepção espacial na pedagogia de Paulo Freire, mesmo que implícita, e não mencionada diretamente no projeto.

As atividades de reconhecimento das “comunidades” em que se pretende trabalhar, embora presentes no projeto, efetivaram-se de forma tímida. As exigências da Secretaria de Educação Municipal, com relação à contratação dos professores do projeto, não ajudaram a remediar o fato já que, pelas suas normativas, os profissionais deveriam obrigatoriamente pertencer à grade municipal de funcionários concursados, o que ocasionou a escolha de professores que nada têm a ver com as “comunidades” em que estão trabalhando, dificultando a interação inicial com os alunos. Esta perspectiva de integração do professor de EJA com a “comunidade” a que pertencem os alunos, no entanto, pretende ser trabalhada nas reuniões semanais de orientação, segundo consta no projeto; o que pode minimizar o problema. Tem-se, entretanto, uma falha no projeto, ao não prever a contratação de professores pertencentes às “comunidades” atendidas, mesmo que não façam parte da grade da rede municipal de ensino.

No que se refere à educação popular em EJA, normalmente toma-se como base o espaço local vivenciado pelos alunos na condução dos critérios de seleção de temas e conteúdos. Há que se concordar com esta prerrogativa, concernente com a metodologia da educação popular, porém atentando para a ocorrência de leituras equivocadas que acabam por reduzir ao estudo do “lugar” e da “comunidade” – termos que aparecem sem precisão conceitual - todo o conhecimento escolar na EJA. Daí a necessidade de desenvolver com maior acuidade o recorte espacial a ser privilegiado nessa proposta, a articulação das

escalas de análise a serem consideradas, bem como problematizar os conceitos implícitos de comunidade e lugar nos projetos aqui analisados. Há, portanto, que levar em conta os diferentes níveis de análise espacial: o local, o nacional, o regional e o global; evitando o risco de abordagens simplistas que reduzem a visão dos problemas à escala local. Paulo Freire (PO, 2005, p. 111) chama a atenção para este risco:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

De forma teórica e prática, entretanto, é necessário observar que o projeto de EJA e Economia Solidária evita a abordagem do conceito de comunidade. Tendo em vista que, conforme Paulo Freire (PO, 2005), a educação não se dá no ar, mas sim em um dado local e num dado contexto, o projeto desconsidera as especificidades deste local e deste contexto. São lacunas no projeto, que podem comprometer tanto sua compreensão da realidade em que pretende intervir, quanto a “eficiência” da prática.

De quais bairros, ou comunidades estamos falando? Quais as suas características? O que as constitui, ou não, como “comunidades”? O que as diferencia? De que forma se efetivam as suas relações com a cidade como um todo, com o poder público, com as outras “comunidades”, com o Estado, com o país, com o mundo? Por quais trajetórias histórico-geográficas o lugar foi constituído – e isto inclui a própria trajetória espaço temporal dos sujeitos que hoje são alvo das trajetórias educativas que se encontram com eles nos bairros da periferia pobre de Presidente Prudente. Conforme escreve Santos, (2008, p.255):

[...] consideramos que o aluno jovem e adulto trabalhador, por sua

experiência de vida e sua inserção no mundo do trabalho, é o tempo todo confrontado com fenômenos e ações políticas que não têm origem nem base explicativa apenas no lugar em que vive. A compreensão crítica desses fenômenos espaciais contemporâneos leva à necessidade de outras maneiras de se selecionar e organizar o conhecimento escolar que não se pautem mais em recortes espaciais pré-determinados [...]. Assim, se se quer uma educação de trabalhadores que busque a superação dialética e problematize os saberes e visões de mundo que circulam tanto na escola quanto na vida cotidiana, o desafio da abordagem transescalar deve ser enfrentado.

Estas ideias de Ênio José Serra dos Santos, tanto quanto as de Paulo Freire, são ideias que embasam, do ponto de vista do próprio campo da educação, a interface com a análise geográfica, e a partir delas postulamos que a análise geográfica dos lugares, comunidades, sujeitos, e do espaço, pode contribuir com a educação popular – esta é, na verdade, a intenção de contribuição desta tese, a partir da geografia, para o campo da educação.

Isto vem ao encontro, segundo Beisiegel (2008), de um compromisso firmado por Freire com um ponto de vista decisivo: as reflexões sobre educação escolar brasileira não poderiam, jamais, desenvolver-se no vazio das proposições abstratas, considerando sempre que o processo educativo, para ser autêntico, deveria ser colocado em relação de organicidade com o contexto concreto da sociedade. Sendo assim, quais elementos que, na particular contextura histórica, favoreciam ou dificultavam a humanização integral do homem? Portanto, “[...] era necessário trabalhar a tarefa educativa de modo a colocar a educação a serviço da humanização de um homem entendido sob uma determinada perspectiva e, ao mesmo tempo, *situado*³², datado historicamente.” (BEISIEGEL, 2008, p. 43).

Como pensar de forma dissociada tempo de espaço? Como falar de uma situação histórica concreta, de sujeitos determinados, sem considerar que estes vivem suas vidas com os outros, nos lugares em que foram situados pelas geometrias do poder que pautam nossa sociedade, um lugar que foi construído para eles, na relação, mas que também com eles e por eles, visto que é também o lugar que praticam cotidianamente?

Daí a importância da concepção que se tem do espaço e do lugar para o campo da Educação Popular. E daí, também, a importância de referenciarmos a análise através das

³² Grifo nosso.

considerações de Massey (2000, 2008), para quem importa, e muito, a maneira como pensamos o espaço, e também o lugar. As concepções de espaço e lugar, portanto, modelam nosso entendimento do mundo, nossa atitude perante o outro, o modo como fazemos política (MASSEY, 2008), e também nossas concepções de educação.

O projeto de EJA e Economia Solidária foi construído baseando-se na vasta experiência do GEPEP, em estratégias anteriores de educação popular, colocadas em prática por vários anos. Durante estas experiências, constataram-se os anseios dos educandos em descobrir novas formas de trabalho e geração de renda. Além desse, outro aspecto detectado nas pesquisas e ações realizadas pelo grupo de estudos é a “evasão”, isto é, sujeitos que se inscrevem nas salas de EJA, mas que não concluem o I Ciclo do Ensino Fundamental. As causas desta evasão seriam:

- Professoras sem formação para EJA – continuam trabalhando com textos infantilizados;
- Salas de aula instaladas em escolas com salas de informática, mas que os educandos de EJA não têm acesso – exclusão digital – ou que trabalham programas já instalados de jogos infantis;
- Salas de aula que não atendem às expectativas daqueles adultos/idosos que querem apenas melhoria na qualidade de vida (GEPEP, 2012).

O projeto pretende trabalhar no sentido de sanar estas falhas que provocam o abandono dos cursos de EJA. Embora não podendo assumir o papel de ensino profissionalizante, o Projeto de EJA e Economia Solidária, segundo o próprio texto, possui uma preocupação clara com a preparação para o mundo do trabalho, sendo este visto sob uma perspectiva diferente, mais crítica e transformadora, acima de tudo acreditando ser a economia solidária a forma de induzir a estas transformações necessárias nas relações sociais e de trabalho.

Ainda segundo o texto do projeto (GEPEP, 2012), tal preocupação se justifica, pois, apesar dos discursos crescentes relativos às mudanças nas relações de trabalho, a realidade é que as empresas e os governos avançaram pouco na questão, já que não promoveram alterações significativas na organização do trabalho, no sentido de: aumentar a motivação (uma vez que o trabalho atual exige extraordinárias aptidões técnicas e exaustivo

esforço intelectual do trabalhador); equiparar a valoração do trabalho feminino e masculino; reduzir e flexibilizar a carga horária de trabalho; e reconfigurar o tempo e o espaço de trabalho. As modificações se situam apenas no âmbito do discurso. O que vigora na prática ainda é o trabalho “estranhado”, alienado e explorado ao máximo possível, principalmente quando nos referimos às modalidades de trabalho desempenhadas pelos não alfabetizados, pessoas com pouca qualificação profissional para competir no mercado de trabalho.

A preocupação com uma formação comprometida com a transformação das relações de trabalho existentes no sistema capitalista de produção é pertinente desde que novas formas coletivas de geração de renda têm sido desenvolvidas, resultando em melhor remuneração e maior qualidade de vida para os trabalhadores. Economia solidária, economia de comunhão, socioeconomia solidária, economia de proximidade, economia solidária popular e outras diferenciadas abordagens vêm se apresentando, em todo mundo, em condições de assegurar sobrevivência e qualidade de vida à grande parte da população trabalhadora, às margens da riqueza social.

Conforme o projeto (GEPEP, 2012, p. 7), “[...] A construção de uma visão crítica sobre a realidade, pautada no processo de desalienação dos trabalhadores deve ser obtida através de uma formação que permita trabalhar e discutir a estrutura do modo capitalista de produção.” O projeto defende ainda a ideia de que:

O papel da Economia Solidária na educação deve ser o de atuar na dimensão do resgate da auto-estima, recuperando a confiança em si, na dignidade no resgate da cultura e no viver, 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 (*sic*) 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. (GEPEP, 2012, p. 8).

Sendo assim, o projeto considera que:

(...) a Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática; e a

única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática, de acordo com Cortella (2005).

[...]

Inserir no currículo da EJA a Economia Solidária, portanto, significa investir na reeducação das pessoas envolvidas, tarefa que 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. (p. 7 - 8).

Vale a pena comentar alguns aspectos destes trechos, no sentido de elaboração da crítica. Em primeiro lugar, a ideia de resgate da cultura, sem considerar o processo ininterrupto de transformação: a cultura não se perde, se transforma, se hibridiza. Em segundo lugar, a ideia de construção de coletividade, sem se colocar a questão das coletividades que já existem, das clivagens que elas produzem no próprio bairro e da possibilidade ou não de projetos que ultrapassem as diferenças.

Biesiegel (2003) chama a atenção para o fato de que, os estudos e estratégias de educação popular, voltados às massas de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados, sempre foram muito mais uma preocupação de *quem os propõe* do que daqueles *a quem são dirigidos*. Sendo assim, a identificação das orientações e dos objetivos das instituições, grupos ou entidades que, no âmbito do Estado, das igrejas, de partidos, ou outras associações propõem-se a levar a educação às pessoas que dela necessitam aponta, normalmente, para a identificação com um projeto de construção de sociedade no futuro. Esse projeto de sociedade do futuro é colocado de forma clara ou nas entrelinhas, revolucionário ou mais ligado à preservação de uma ordem social já estabelecida; ou ainda embasado na intenção de recriar a ordem social através de reformas menos radicais, caso em que identificamos o presente projeto de EJA e Economia Solidária, cuja proposta é a de uma educação de jovens e adultos voltada a um projeto de transformação pacífica da sociedade, como fica claro na página 11 do Projeto:

Compreendemos, a partir das breves reflexões expostas e de nossas experiências com os educandos/as, que a EJA em consonância com a Economia Solidária poderá abrir horizontes para uma qualificação social, pois dará condições de se dialogar na sala de aula sobre a diversidade de

práticas econômicas e sociais, que poderá ser organizada sob formas de cooperativas, federações e centrais cooperativas, associações, empresas autogestionadas, movimentos, organizações comunitárias, redes de cooperação e complexos cooperativos que envolvem prestação de serviços, produção de bens, finanças, trocas, comércio e consumo, apresentando a economia solidária como uma alternativa econômica de fortalecimento do potencial de inclusão social e de sustentabilidade econômica, bem como a dimensão emancipatória.

Entendemos que a história da EJA e o seu desenvolvimento, como já mencionamos, numa perspectiva que respeite a diversidade, perpassa a história da luta dos trabalhadores e a disputa por uma inclusão menos precária e mais democrática. Por isso, acreditamos na Economia Solidária para embasar nossas práticas, como diretriz que nos ajuda a fomentar mecanismos que se pontuem na ajuda recíproca, comum e coletiva, com o respeito e autonomia entre todos que se relacionam. Tal sentido de Economia Solidária que salientamos demonstra nosso afastamento de uma visão utópica e meramente assistencialista tão distante da ação a que nos propomos trabalhar.

Percebe-se que a intenção é superar o capitalismo, procurando tratar a questão do trabalho não como tarefa alienante, mas como condição básica da existência do ser humano. Embora procure superar o capitalismo, contudo, mantém-se preso a ele, pela necessidade de encontrar-se atrelado ao mercado para a compra e venda de produtos. Mas a questão vai mais além. Segundo Paul Singer:

A Economia Solidária pode ser pensada como um modo de produção ideado para superar o capitalismo. Sendo assim, para entender a lógica da primeira é preciso examinar a do último. A pedra de toque do capitalismo é a propriedade privada dos meios de produção, mas não de qualquer meio de produção. Trata-se especificamente dos meios "sociais" de produção, ou seja, dos que só podem ser operados coletivamente (SINGER, 2005, p. 13).

Para Singer (2005), a propriedade privada de meios "individuais" de produção caracteriza a pequena produção de mercadorias, e não o capitalismo. Sendo assim, agricultores familiares, garimpeiros, artesãos, catadores de lixo e outros trabalhadores que possuem seus próprios meios simples e individuais de produção, não podem ser confundidos com o capitalismo, mas, antes, antepõem-se a ele e integram a Economia Solidária. Ao se associarem, de forma igualitária, para aproveitar as vantagens de compras e vendas em comum, sem renunciar à autonomia de produtores individuais ou familiares, praticam a Economia Solidária.

Ainda conforme Singer (2005), o capitalismo caracteriza-se pela concentração da propriedade dos meios sociais de produção nas mãos dos capitalistas, e isto traz em contrapartida a formação de uma classe cada vez mais numerosa de 'perdedores', qual seja, de pessoas que não possuem seus meios próprios de produção e que se sustentam vendendo sua capacidade de trabalho aos capitalistas (ou ao Estado). Os assalariados dependem, assim, dos capitalistas (e do Estado) para serem empregados e poderem garantir o sustento próprio e de seus dependentes.

A Economia Solidária foi concebida, portanto, como um modo de produção que tornasse impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade, subalterna. Sua característica fundamental é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção, além da união em associações ou cooperativas de pequenos produtores. Na empresa solidária, todos que nela trabalham são seus donos, e têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino (SINGER, 2005).

Embora a base teórica da Economia Solidária integre os fundamentos da economia política desde Adam Smith³³, ela vai além: propõe que todos os que se dedicam à mesma linha de mercadorias cooperem entre si e que os resultados do trabalho de todos sejam distribuídos de acordo com regras de justiça elaboradas e aceitas por todos. Sendo assim, o mercado continua a funcionar, mas apenas para que os consumidores comuniquem aos produtores suas necessidades e preferências (SINGER, 2005).

Para o autor fica claro, então, que a prática da Economia Solidária exige que as pessoas que foram formadas no capitalismo sejam reeducadas, e isso tem de ser feito de forma coletiva, pois ela deve ser de todos os que efetuam em conjunto a transição, do modo competitivo ao cooperativo de produção e distribuição.

Segundo Biesiegel (2003), nestes termos, o que se tem na verdade é uma educação popular utilizada como instrumental – de mudança, de manutenção, de reforma ou revolução, mas de qualquer forma pensada, sempre, por quem a propõe. E quem propõe este novo modelo de sociedade ideal defende a ideia de que todos, solidariamente, atuem na edificação deste projeto de sociedade elaborado pelos patronos da educação popular. Porém, conforme alerta o autor, como é próprio aos tipos ideais na investigação social, a

³³ –Smith tinha em mente um mercado composto de muitos pequenos produtores de mercadorias [...]. A cooperação dar-se-ia pelas trocas mútuas, cada agrupamento de produtores especializados vendendo o que produziu e comprando o que necessita dos demais agrupamentos” (SINGER, 2005, p. 15).

construção ideal de um conceito nem sempre encontra correspondência plena no funcionamento real.

Embora o projeto de EJA e Economia Solidária tenha suas premissas embasadas nos anseios demonstrados pelos alunos de EJA ao longo dos anos, a verdade é que aqueles eram *outros* alunos, situados em *outros* contextos e situações específicas. O que leva à possibilidade de que estes anseios não sejam compartilhados pelas pessoas atendidas pelo projeto no presente, dos bairros Morada do Sol e Belo Galindo, fato muito comum nos projetos de educação popular, como exemplifica Paulo Freire (CECCIM, 2007, p. 43):

Assim que cheguei da Europa, [...] eu trabalhei um semestre com um grupo de jovens que realizava uma experiência de educação numa favela. Durante a construção de um barraco, eles realizaram uma experiência de alfabetização muito interessante, depois sumiram. Mais tarde, eles apareceram de novo e me disseram: Paulo a coisa mais formidável que a gente tem pra dizer é que, por mais que a gente tivesse lido você e conversado com você, a gente cometeu um erro tremendo. A gente tinha botado na cabeça da gente que o povo queria ser alfabetizado. Como a gente sugeriu ao povo que a alfabetização era importante, o povo passou 6 meses com a gente falando daquilo por causa da gente. Depois que o povo ganhou intimidade com a gente eles falaram, dando risada: nós nunca quis isso!

É claro que, nesse sentido, seria absurdo desprezar anos de experiência acumulados, perdendo tempo na tarefa constante de reinventar a roda. Experiências anteriores são fundamentais, já que em educação popular não se parte do nada, mas de tudo o que já foi feito, pensado, analisado e refletido, num processo de soma de vivências e experiências, teoria e prática, alimentando a continuidade do aprendizado.

No entanto, é preciso considerar que projetos anteriores não se aplicam de forma simples a novos contextos. Mesmo porque a proposta de educação freireana tem como base a escuta sensível da realidade em que está sendo desenvolvida. Uma escuta que não deve se limitar a só ouvir o que as pessoas têm a dizer, mas que também pode e deve se voltar para o que o contexto socioespacial e histórico tem a dizer sobre aquilo que as pessoas dizem, fazem e sobre o modo como se situam no mundo.

A experiência do grupo de pesquisa até o momento tem demonstrado que grande parte da demanda pela EJA apresenta falta de incentivo para continuar no ensino,

devido às necessidades mais urgentes de sobrevivência e trabalho, em função de sua realidade de vida. As exigências do mundo moderno colocam o trabalhador diante de novos desafios para inserção qualificada num novo e mais dinâmico mercado de trabalho, o que tem demonstrado a necessidade de incorporação, num projeto de EJA, das novas tecnologias da informação e da comunicação. De acordo com Biesiegel:

[...] A mera alfabetização já não é aceitável. Enquanto um novo projeto mais satisfatório de futuro não puder ser construído a partir dos escombros produzidos pelas exigências do processo de inserção do País na economia mundializada, é preciso assegurar, pelo menos, uma educação que realmente ajude os educandos na plena afirmação dos direitos da cidadania. Os projetos que parecem emergir da análise dos programas de educação popular praticados na atualidade, com poucas exceções, apontam exatamente para uma vida social marcada pelo respeito aos direitos da cidadania [...] (BIESIEGEL, 2003, p. 41).

Nesse sentido, o projeto de EJA e Economia Solidária propõe um avanço, ao procurar incorporar o uso das salas de informática ao aprendizado dos alunos, para que se familiarizem com a tecnologia moderna.

Deve-se considerar, ainda, que a educação popular não é uma metodologia estática. Ela se modifica e se transforma com a sociedade, sendo aplicada ultimamente em novos e surpreendentes campos – como no caso da intersecção entre educação popular e economia solidária; ou ainda com a educação ambiental. Um dos mais antigos campos em que se utiliza a educação popular é a Educação Popular em Saúde, cuja historicidade no Brasil é reconstruída por Vasconcelos (2001), a partir da participação de profissionais de saúde em experiências de educação popular de bases freireanas nos anos 70 do século XX, inaugurando uma ruptura com as práticas tradicionais de educação em saúde.

Uma preocupação também presente no projeto de EJA e Economia Solidária é relativa a algumas concepções de cunho empresarial, pois de forma alguma pretende-se iniciar atividades educativas que levem à uma noção de empreendedorismo individualista e embasada na competitividade predatória. Aliás, não se utiliza a palavra empreendedorismo no projeto, pois a utilização deste termo pressupõe ação individual e competitiva, e o que o projeto preconiza é a noção do “construir junto”, numa perspectiva de trabalho cooperativo, na qual o aluno veja a si próprio como sujeito, em relação de igualdade com os outros sujeitos da ação. Como se observa, então, as intenções do projeto são diametralmente

opostas à noção de empreendedorismo:

É atribuída ao escritor Goethe no século XVIII a frase: “Ser é a arte de desfazer nós cegos” e, com isso, partindo de experiências em pesquisas passadas, acreditamos e investimos na ampliação do currículo de EJA com os conteúdos da Economia Solidária, afim de que possamos desfazer compreensões excludentes e exploradoras, aumentando nossas reflexões e requalificando nossas práticas na construção das bases por uma educação com menos desigualdades e perversidades e com maior justiça social. (GEPEP, 2012, p. 11).

Diante do exposto, o projeto aponta os seguintes objetivos:

1. Compreender a Alfabetização como parte constituinte da educação básica.
2. Construir uma política pública no município articulada e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
3. Articular e associar no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho — economia solidária, cooperativismo — estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo.
4. Atender as especificidades da EJA como direito em suas interfaces da diversidade da identidade dos sujeitos.
5. Desenvolver uma metodologia de pesquisa que permita ampliar os estudos referentes à modalidade de ensino EJA que trabalhem os conteúdos da Economia Solidária.

Observa-se que os objetivos a serem alcançados pelo projeto são bastante ambiciosos. No item dois, por exemplo, ao afirmar que pretende “Construir uma política pública no município articulada e de qualidade para jovens e adultos, [...]”, os pesquisadores se arvoram em gestores. Uma meta mais concreta deveria apontar para o levantamento e discussão ampla de questões referentes à melhoria das políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos no município; objetivo de suma importância e

pouco contemplado em demais projetos de trabalho, cujo foco é a EJA no município.

No item cinco dos objetivos do projeto, pretende-se desenvolver uma metodologia de pesquisa que permita ampliar os estudos referentes à modalidade de ensino EJA que trabalhem os conteúdos da Economia Solidária. O que deve ser efetivado com cuidado, uma vez que há o risco de se escrever “receitas de bolo”, modelos a serem reproduzidos. Os contextos em que se realizam projetos de educação popular são únicos, possuem especificidades particulares, e o que se pode almejar nos processos educativos de alfabetização, portanto, é tão somente apreender a interpretação de mundo feita por estes sujeitos-no-mundo, de modo a aproximar-se um pouco mais dos processos educativos presentes no ato de educar-se (no mundo e entre si) e compreender como as diferentes visões de mundo e de conhecimento se cruzam, entrecruzam, recriam e criam outras. Não para criar uma receita, através da qual tudo saia igual. Mas para proporcionar novas reflexões, diferentes práxis, outros *quefazeres* e diversas problematizações.

Este objetivo do projeto, se melhor desenvolvido, poderia ser um ponto para o qual esta tese traria contribuições: como conhecer o contexto histórico-geográfico (o lugar) concreto dos sujeitos analfabetos? Postulamos que os diagnósticos da realidade para proposição de um projeto como esse não podem pautar-se apenas em levantamento de dados em fontes secundárias, em mapeamentos da distribuição desses sujeitos pela cidade. É preciso avançar, dialogar com estes sujeitos, para conhecer suas trajetórias no tempo-espaço, conhecer o lugar que estão produzindo, a complexidade desse contexto, em suas múltiplas relações (entre os próximos, os que coabitam o lugar, com sua diversidade, embates, contradições e entre os que também produzem o lugar na sua relação de poder, no quadro da cidade mais ampla). E, talvez, proporcionar a reflexão de que a economia solidária é importante, mas que formar para a garantia do “direito à cidade” seria igualmente importante³⁴.

Quanto à metodologia, o projeto prevê a utilização da pesquisa qualitativa, em especial a pesquisa-ação visando, através desta, conhecer de perto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com relação ao gênero, etnia, naturalidade, função social, ocupação, enfim, quanto ao seu papel frente à sociedade que os exclui do universo letrado e

³⁴ Os conceitos/conteúdos geográficos que poderiam ser contemplados no currículo do projeto são os de: Lugar, Comunidade, Território, Segregação Espacial, por exemplo.

informatizado. Sob esse ponto de vista, segundo o projeto, todos os agentes se encontram na condição de atuação, intervenção e transformação, reconhecendo e analisando a situação na qual encontram-se inseridas as salas de EJA, observando e analisando as motivações para o retorno aos estudos, os desafios impostos nessa tarefa, as preocupações, desejos e expectativas de um ensino que atenda às suas necessidades e possibilite uma reflexão crítica da realidade. A partir desses levantamentos, as atividades serão baseadas em debates com todos os participantes da pesquisa sobre as mudanças que poderão ser conduzidas. Assim, ao longo do projeto, o trabalho será orientado a fim de pensar em uma avaliação das metas, para que a participação possa acontecer e o princípio democrático possa se restabelecido em todas as etapas. A pesquisa – ação será, portanto, desenvolvida através das seguintes estratégias:

- O/a educador/a de EJA - bolsista desenvolverá o currículo, conteúdos e as estratégias discutidas nos encontros pedagógicos semanais;
- Realização de Oficinas através das quais serão trabalhadas questões inerentes ao sistema capitalista e sua exploração ao trabalhador, com intuito de disseminar a importância de lutar por direitos e incentivar práticas de organização que desenvolvam os preceitos da Economia Solidária;
- Reuniões com a comunidade realizadas no âmbito da pesquisa-participante, nas quais serão feitas discussões com os diferentes atores presentes nas comunidades (gestores, assistentes sociais, profissionais de educação, educadores sociais, líderes comunitários e religiosos, diretores de escola), com a finalidade de acompanhar as dificuldades, desejos, frustrações e necessidades inerentes ao processo educativo;
- Entrevistas: semi-estruturadas, com os diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos pesquisados.

Deve-se considerar a pesquisa-ação como parte do projeto de EJA, visto que se desenvolve juntamente com a intervenção, no momento em que esta está acontecendo, mas isto não descarta a necessidade de um conhecimento prévio do contexto, até mesmo para que as ações pedagógicas sejam orientadas com conhecimento sobre a realidade imediata. O que pode oferecer ao professor um repertório maior, para melhor mediar o processo.

Quem sabe da vida é quem a vive, como comumente se diz. De um lado, está a

fala dos moradores, de suas vidas, de sua experiência cotidiana. Do outro, a interpretação dos técnicos, dos acadêmicos, que não pode ser desprezada, mas é uma fala mediatizada pela técnica, pela ciência e pela escolarização. Uma distinção que deve ser considerada, pois há um distanciamento entre a academia e a vida real nos contextos socioespaciais distintos, advinda primordialmente do fato de serem pessoas pertencentes a classes sociais diferentes.

Vê-se, porém, que o projeto de EJA e Economia Solidária não desconsidera o conflito de classes presente na educação popular de jovens e adultos, procura, porém, a superação da situação de opressão de forma pacífica, através de propostas alternativas baseadas nos princípios da economia solidária e por isso, possui, inegavelmente, importantes contribuições a oferecer.

Não obstante, torna-se importante considerar que o grande desafio a ser enfrentado está na mudança de paradigma do educando de EJA: são, normalmente, sujeitos que nunca estiveram (e, conseqüentemente, nunca se sentiram) incluídos dentro do sistema capitalista a não ser, e periodicamente, de forma precarizada. Habitados a uma situação de passividade e dependência com relação à obtenção dos “favores” do poder público, e de submissão em relação a chefes e patrões, não se assumem, no dizer de Paulo Freire, como “seres para si”, conscientes de seu papel de sujeitos da transformação. Pessoas que apenas esperam a falsa generosidade e a “[...] falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’.” (FREIRE, PO, 2005, p. 33). Como mudar este paradigma? Faz-se necessária uma modificação interna e profunda de valores, práticas, costumes, crenças, alterando-se inclusive aspectos relacionados à autoestima. Como se verificou nos trabalhos desenvolvidos pelo GEPEP e apresentados no texto do projeto (p. 14):

[...] nos últimos cinco anos o número de mulheres que tem procurado o Programa de Educação de Jovens e Adultos-PEJA/PROEX-UNESP, vem aumentando significativamente. Muitas por quererem buscar mais “profissionalidade” e outras para recuperar um sonho de pertencer à classe dos alfabetizados. Quase 80% das mulheres, jovens e adultas, que participaram ou participam do nosso programa são afro descendentes, ou seja: pardas e pretas.

As condições de vida dessas mulheres em geral são bem parecidas: são

mulheres pretas, pobres, com filhos, algumas casadas e vítimas de agressões por parte dos seus companheiros, outras encarregadas do sustento de suas famílias, que quando mais jovens tiveram que largar os estudos ou porque engravidaram ou porque precisaram trabalhar ou porque foram impedidas de frequentarem a escola. Mulheres vítimas de um sistema que as excluiu, condenadas a baixos salários, baixa autoestima, mas que hoje buscam na escolarização uma forma de se tornarem cidadãs, de poderem dar aos seus filhos e filhas uma qualidade de vida melhor.

Mulheres que tiveram a sua cidadania negada durante toda a vida, habituadas a baixar a cabeça, a não ter voz. No processo intenso de desumanização histórica, como indaga o próprio Paulo Freire, como poderão os oprimidos, que ~~hospedam~~” o opressor em si, participar da elaboração, como inautênticos, da pedagogia de sua libertação? De acordo com a pedagogia freireana, esta mudança de paradigma só pode ser alcançada através da problematização, na qual o alfabetizando aprende a pensar o mundo e julgá-lo, descobrindo-se enquanto ser oprimido, imerso na realidade opressora e que, libertando-se, começa a escrever não cópias de palavras, mas a expressão de juízos.

Seguramente, não pretendem formar pessoas mais conscientes aqueles educadores que tentam impor sua cultura, considerando ser uma cultura pretensamente superior. Igualmente adota uma atitude tremendamente conservadora quem, desejando preservar um modo popular idealizado de viver, deseja parar o mundo, ~~fechando o cerco~~” em torno, na tentativa de criar uma comunidade estanque no tempo e no espaço, privando as pessoas e grupos do contato desejável com outras pessoas e grupos portadores de características biológicas, sociais e culturais diferentes e, por isso mesmo, enriquecedoras. O educador popular deverá, então, priorizar a criação de espaços de elaboração, verbalização e problematização das perplexidades e angústias oriundas do contato intercultural, denunciando com veemência as situações em que a diferença de poder entre os grupos e pessoas envolvidas configure imposição cultural.

Infere-se, a partir disto, que o projeto, embora levando em consideração este desafio, e pretendendo superá-lo através da metodologia da educação popular de Paulo Freire, não considerou a necessidade da mudança de paradigma necessária, também, ao educador de EJA. Embora selecionadas segundo alguns critérios específicos, as professoras do projeto pertencentes à grade da Secretaria Municipal de Educação não tiveram, durante sua formação acadêmica, conhecimento acerca da metodologia da educação popular de

Paulo Freire. Mesmo pretendendo instrumentalizar as educadoras a esse respeito no decorrer do processo, isto configurou-se no projeto como uma falha comprometedora, devido à dificuldade de mudança de paradigma educacional e de atitudes de profissionais formadas segundo a pedagogia tradicional, direcionada à aprendizagem de crianças e adolescentes.

O estudo da pedagogia da práxis de Paulo Freire enfatiza a responsabilidade do professor no processo de desalienação do seu educando e na construção do sujeito no seu construto cultural, ético e social. Mas para realizar esta tarefa, o educador deve despir-se de uma pedagogia narrativa, dissertativa, alienada, desconectada da realidade dos educandos, o que resulta numa pedagogia ~~–~~palavrosa” e ~~–~~sloganizante”, no dizer de Paulo Freire (PO, 2005). Libertar-se da concepção bancária da educação (FREIRE, PO, 2005) parece uma tarefa simples, mas não é. Envolve um conhecimento profundo de sua concepção antagônica, a concepção libertadora de educação, de suas bases teóricas, e também práticas; envolve o auto-conhecimento, enquanto produtos que somos durante toda uma vida escolar de educação bancária, e à qual reproduzimos muitas vezes inconscientemente em nossas práticas educativas. Envolve a aceitação, o querer mudar, o querer fazer diferente, e almejar instrumentalizar-se para isto. Sem tempo para operar essas mudanças na postura do educador, tem-se um projeto que se inicia sem que o professor conheça de fato o seu verdadeiro papel no processo.

O ~~–~~aprender junto”, o ~~–~~construir junto”, evidentemente, já era previsto. Por se tratar de proposta inovadora, sabe-se que muito se tem a descobrir. No entanto, a previsão, no projeto, de um tempo para um trabalho de preparação dos profissionais atrelados a esta proposta teria sido bem vinda, mesmo que para problematizar questões básicas nas qual se baseia: o que é a educação popular de Paulo Freire? Quais os seus fundamentos? O que é a concepção bancária da educação? O que caracteriza a concepção problematizadora? Qual a postura do educador na prática problematizadora? Qual a relação entre a educação popular e a economia solidária? Destas questões, problematizadas, com certeza surgiriam muitas outras, cuja discussão deveria ser priorizada como parte preponderante de uma fase preparatória inicial do projeto.

Estimular o educador a ver-se também como pesquisador em sua prática é importante, desde que sejam previstas e oferecidas as condições necessárias para que isso

seja efetivado. Deixar de perceber o professor enquanto indivíduo real, sujeito a enfrentar toda uma série de limitações e dificuldades (desde a baixa remuneração até os vínculos institucionais “engessantes” de sua prática profissional), que prejudicam o desenvolvimento pleno de seu papel dentro do projeto, pode vir a frustrar suas expectativas.

Em torno desta questão levantam-se outras indagações. Como os professores interpretam e contextualizam os conhecimentos exigidos pelo projeto? Os professores percebem as nuances, as modificações comportamentais necessárias ao bom andamento das propostas do projeto? De que forma os educandos reagem a esta nova proposta, tão diversa das propostas conteudistas de ensino? São indagações a serem respondidas durante o processo de efetivação prática do projeto, que podem contribuir para repensá-lo, e proporcionar avanços para a elaboração de projetos futuros.

3.5 ESPAÇO E LUGAR EM PAULO FREIRE.

Embora concernente às prerrogativas da educação popular de Paulo Freire, sentimos, entretanto, a falta no projeto de uma alusão, ainda que breve, à forma considerada para a análise espacial. Sem querer privilegiar a ciência geográfica dentro da proposta considerada, tomando-a como referência, cabe ressaltar, no entanto, que não se pode desprezar a contribuição do ponto de vista geográfico tanto para o desenvolvimento das temáticas a serem levantadas ao longo do processo educativo (os chamados “temas geradores” de FREIRE, PO, 2005, p. 111) quanto para a compreensão da realidade do aluno, visto que esta realidade é histórica e geográfica. No sentido de provocar reflexões possíveis de gerar maiores contribuições ao projeto, caberia indagar quais visões e concepções geográficas seriam privilegiadas? Quais seriam os referenciais teórico-metodológicos que embasariam os conteúdos geográficos presentes em outros trabalhos de EJA, como os desenvolvidos pela Prefeitura, por exemplo? Quais as concepções implícitas de espaço, comunidade e lugar presentes na proposta do projeto? De que forma o projeto prevê a necessidade de conhecer o lugar e suas interações escalares?

Tomamos como princípio a abordagem dos conceitos de espaço, comunidade e lugar por ser a estratégia de EJA em questão desenvolvida em bairros periféricos de Presidente Prudente, tomados como dados, e que traz a proposta de trabalhar com a

comunidade desses bairros. Um projeto que está partindo do pressuposto de que nesses lugares existe uma comunidade (também tomada como um dado) e que tem a intenção de reforçar vínculos comunitários (ou mesmo criá-los), o que revela algumas contradições internas ao próprio texto do projeto. Postulamos, ao demonstrarmos as fragilidades dessas concepções (como pensamos já ter realizado), que é preciso avançar e reconhecer que outros conceitos geográficos podem vir a trazer importante contribuição ao método da educação popular freireano. Além dos conceitos de espaço e lugar, poderíamos elencar também os conceitos de território e segregação socioespacial (que envolve exclusão social, mas não se confunde com ela).

Calado (2001) nota que a curiosidade epistemológica de Freire o levaria a empreender vôos cada vez mais ousados, tanto no plano filosófico, como no terreno inter/transdisciplinar, percorrendo leituras de Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Serviço Social, História, entre outras “disciplinas”. Seu interesse atinge até mesmo certas abordagens teológicas, mais precisamente a Teologia da Libertação, de cuja formulação filosófica ele acaba se configurando um dos expoentes³⁵.

Uma ligeira olhadela sobre a bibliografia que lhe serve de apoio, ou de ponto de partida, para suas densas elaborações teóricas, oportuniza identificar um leque de figuras com quem Paulo Freire interage. Chama a atenção, entre outros aspectos, a diversidade de nacionalidades, a indicar sua *fina sensibilidade para as relações de espacialidade*,³⁶ que tão bem sabia administrar, de modo a curtir amorosamente sua condição de nordestino nascido em Recife e, ao mesmo tempo, sem xenofobia, abrir-se ao diálogo de saberes com outras *gentes* e outras pessoas. (CALADO, 2001, p. 14).

A pedagogia de Paulo Freire se configura, como visto, multi e transdisciplinar, ao mostrar-se aberta aos conceitos advindos da filosofia e de ciências diversas. Ele próprio se autodenominava um “menino conectivo” (CALADO, 2001). O mesmo autor destaca que Jason Ferreira Mafra, em sua tese intitulada “A conectividade radical como princípio e

³⁵ Segundo Calado (2001), apesar da influência marxista, em muitas outras fontes bebeu Paulo Freire para a formulação de seu pensamento, e ampla é a gama de interlocutores com quem dialogou durante suas andanças pelo mundo: Tristão de Athayde, Álvaro Vieira Pinto (sobre o conceito de conscientização), Erich Fromm, Mounier; da corrente existencialista, dialoga com Jaspers, com Marcel, com Sartre; Niebuhr. Também figuram entre seus interlocutores Amílcar Cabal, Samora Machel, L. Goldman, Marcuse, Simone de Beauvoir.

³⁶ Grifo nosso.

prática na educação em Paulo Freire” (2007), traz as categorias conectivas em suas dimensões histórica, epistemológica e axiológica, defendendo que ele também foi um homem pedagógico em todos os aspectos:

De fato, essa transdisciplinaridade já está presente na própria formação intelectual de Paulo Freire. Em certo sentido, Freire “escreveu pedagogias sem ler pedagogia”. Embora encontremos referências a pedagogos em seus textos, isso parece se comprovar à medida que tais menções são infinitamente menores que autores de muitas outras áreas, como a história, a sociologia, a economia e a filosofia. O seu trabalho resultava de uma conexão que fazia entre as múltiplas áreas de conhecimento (filosofia, lingüística, economia, história, filologia, sociologia, psicologia, estética etc.). Visitando a biblioteca que guarda seus livros, no IPF (São Paulo), podemos constatar a complexidade das leituras de Freire. No sentido inverso, se Freire buscava uma conectividade transdisciplinar, hoje, muitas disciplinas referenciam-se nele. Assim, encontram-se trabalhos que, inserindo categorias freireanas em seus estudos, variam da Pedagogia à Medicina, da História à Arquitetura, da Música à Arqueologia. (MAFRA, 2007, p. 13, apud CALADO, 2001).

O método Paulo Freire não é apenas de alfabetização, mas de *educação* de adultos, o que pressupõe a existência de uma teoria do conhecimento, e consequentemente, uma concepção dos seres humanos e do mundo, e uma postura teórica do educador. Comporta, antes de tudo, uma filosofia do ser no mundo, assumindo uma atitude crítica diante do que vê, sente e experimenta, não desprezando nunca, em sua relação com os outros e com a realidade, a postura curiosa de quem pergunta, de quem indaga, de quem busca. E jamais tomando-se [...] a palavra como algo estático ou desconectado da realidade concreta dos alfabetizandos, mas como uma dimensão de sua linguagem-pensamento em torno de seu mundo” (FREIRE, ACL, 2007, p. 73).

Importa considerar, também, e principalmente para esta tese, que neste método de educação freireano encontra-se implícita uma concepção de espaço, mesmo que escrita com outras palavras e considerada através de outras denominações não-comuns ao universo de palavras da ciência geográfica. Ele utiliza palavras como *mundo*³⁷, *realidade*, *realidade concreta*, *área*, *subárea* e, por vezes, *espaço*.

³⁷ É importante reconhecer a influência da fenomenologia no pensamento freireano e articular este dado à forma como a fenomenologia também foi incorporada à Geografia, no campo da Geografia Humanista, onde o “mundo” dos fenomenólogos é tratado a partir do conceito geográfico de lugar.

Conforme Calado (2001), a visão do pólo ~~–~~“mundo” em Freire aparece ora como realidade, ora como sistema, ora como natureza. E exemplifica com um trecho de Educação como Prática da Liberdade (1989, p.39), no qual este pólo aparece como a realidade objetiva, implicando ~~–~~“relações pessoais e impessoais, corpóreas e incorpóreas”, realidade na qual o homem vive e está, em virtude de sua inserção na malha das ~~–~~“relações que o homem trava no mundo com o mundo”.

CALADO (2001) chama a atenção para o fato de que o pólo ~~–~~“mundo”, em Paulo Freire, surge com uma variada pluralidade de sentidos, desde os aspectos da materialidade da natureza, até a uma rede de relações sociais. O seu ~~–~~“mundo”, então, começa do mais ~~–~~“mediato e particular: a rua, o bairro, a cidade, o país, o quintal da casa onde nasci.” (ASdM, 1995, p. 24, apud CALADO, 2001), ou de sua recifencidade, referenciada em sua condição de pernambucano, de nordestino, de brasileiro, de latino-americano, até chegar à sua condição de cidadão do mundo.

Enfatizando a sua concepção da força do lugar na constituição dos seres humanos, Freire afirma que ~~–~~“Ariano Suassuna se tornou um escritor universal não a partir do universo, mas de Taperoá.” (PE, 1992, p.88, apud CALADO, 2001). Contudo, Calado (2001) demonstra que, por outro lado, os humanos, como *seres de relação* ontologicamente vocacionados a *ser mais*, não se contentam com seu pedaço, sentindo-se irresistivelmente atraídos (por curiosidade ou pelo gosto da aventura) a contemplar outras paisagens. Ideias que fazem lembrar a relação espaço e lugar estabelecida por Yi-Fu Tuan (1983).

Mas, conforme continua Calado (2001), o ~~–~~“mundo” de Paulo Freire também compreende a natureza, seus encantos e mistérios, suas belas paisagens, a exemplo da particular atração que as árvores lhe despertavam, a que Calado exemplifica com a seguinte citação:

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam (ASdM, 1995, p.15, apud CALADO, 2001).

O encantamento nele exercido pelas árvores é igualmente testemunhado em outras ocasiões e passagens, como em suas visitas à África, como em Guiné-Bissau, em que ele relata uma reunião com os camponeses à sombra daquela ~~enorme~~ “~~uma~~ enorme árvore centenária”, por ele interpretada como sendo ~~uma~~ espécie de centro político-cultural da população” (CGB, 1980, p. 61, apud CALADO, 2001).

Calado (2001) destaca, nesta e noutras passagens, a menção a uma variedade de elementos da natureza: flores, frutos, galhos, vento, pássaros, bichos, cheiro, cores, luz, forma; e revela que no livro Educação como Prática da Liberdade, encontram-se no apêndice belos quadros (que tiveram os originais de Francisco Brenand apreendidos pelo regime militar, e depois refeitos por Vicente de Abreu), onde figuram situações existenciais das relações homem-natureza, nas quais é possível notar referências pictoriais a elementos da natureza, como a terra, a água, o sol, os vegetais, os animais, os seres humanos.

Calado (2001) comenta que, em outras passagens escritas por Freire, o pólo ~~–~~ “mundo” é abordado em seu sentido de realidade social, de espaço histórico e, portanto, contraditório, mutável; um mundo de opressão de classe e de múltiplas contradições.

O que não exclui uma visão profundamente poética do lugar de vivência concebido por Paulo Freire, como se pode observar em suas palavras:

Quando digo ~~–~~ “sou brasileiro”, sinto que sou algo mais do que quando digo ~~–~~ “sou recifense”. Mas sei também que não poderia me sentir tão intensamente brasileiro se não tivesse o Recife, meu marco original, em que se gera minha brasilidade. Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança, também de milhões, igualmente famintos de justiça. Minha terra é coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade (...) Por tudo isso, a minha terra envolve o meu sonho de liberdade. (...) A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fizemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração (ASdM, 1995, p. 26-8, apud CALADO, 2001).

Para Freire é inegável, portanto, a percepção de que o ser humano, mesmo

admitindo-se a sua dimensão cósmica, não ~~–~~“ai da estratosfera””: ele tem sua raiz na terra, conforme denota Calado (2001, p. 19):

Ao sentir-se parte efetiva e afetiva do Planeta Terra, sabe-se enraizado num pedaço de terra, numa determinada região, com a qual ou na qual se sente mais intimamente identificado, sem deixar de manter-se aberto aos valores de gentes de outras terras. Referindo-se ao seu retorno ao Brasil, após tantos anos de exílio, Paulo Freire declarou nunca haver pensado antes ~~–~~“sofrer tão profundamente a falta do Recife. A falta do céu, do mar, da pitangada, do sorvete de verdade... dos amigos, da maneira dolente de se falar o português do Brasil.” (EECV, 1991, p.71, apud CALADO, 2001).

A concepção espacial de Freire está, portanto, implícita (ou às vezes até bastante explícita – pelo menos para os mais atentos à questão espacial) em seus escritos. Há, com certeza, uma abordagem espacial perceptível na pedagogia freireana, e ela coaduna-se com as propostas que postulamos nesta tese, principalmente relativas aos conceitos de espaço, comunidade e lugar.

Paulo Freire enxerga o lugar, como se percebe pelas suas descrições do Recife, de acordo com a observação feita por Massey, como ~~–~~“[...] a esfera do cotidiano, de práticas reais e valorizadas, a fonte geográfica de significado, vital como ponto de apoio, [...]” (MASSEY, 2008, p. 24). Mas, na visão de Freire, esta forma de ver o lugar não o leva a considerar o global como algo assustador, de ~~–~~“[...] teias cada vez mais poderosas e alienantes”. (MASSEY, 2008, p. 24). Ao contrário, o global (o ~~–~~“mundo”) em Freire é algo desejável, esfera de ~~–~~“sonhos possíveis”, do devir e da própria transformação almejada.

O sentimento de lugar como um ~~–~~“lar”, que ele demonstra bem ao falar da saudade de sua terra, não o configura, entretanto, como um lugar fechado, avesso às influências externas – sem deixar de valorizar ~~–~~“as gentes de outras terras”, como destacou Calado (2001). Ao elaborar um método de educação que postula enfaticamente que, em que a cada lugar e situação específica, seja efetuada uma pesquisa do universo vocabular típico de sua gente, de seus valores e costumes, para que a aprendizagem efetivamente ocorra, implicitamente Freire admite (em acordo com o que apregoa Massey, 2008), que cada lugar é fruto de uma pluralidade de trajetórias, cujas conexões conjunturais e mutáveis fazem com que o lugar constitua um feixe dessas articulações, onde se encontram trajetórias diversas. Portanto, cada lugar é único em suas relações internas e externas sendo que,

jamais encontra-se pronto e acabado – sua característica processual, conforme enfatiza Massey (2008), é corroborada por Freire, ao deixar claro que seu método não pode ser “encurralado” em cartilhas a serem utilizadas nem mesmo nos locais onde já ocorreram experiências anteriores de educação popular, pois a cada momento surgem novas relações e novos processos a serem considerados.

A pedagogia de Freire, assim como o lugar de Massey, é, portanto, a pedagogia do aqui e do agora. E é no *lugar* que se dá a pedagogia freireana, é no *lugar* que ela ocorre e se efetiva concretamente, numa concepção de lugar relacional, processual, de contínuo devir.

E note-se que o *lugar* onde se dá a pedagogia freireana não se trata de um lugar romantizado, revelando um imaginário espacial de suposto enraizamento e autenticidade, um lugar autoconstrutivo. É um lugar pensado relacionalmente, que engendra, contudo, particularismos que colocam sempre novas e prementes questões pedagógicas sobre cada situação específica. Isso exige um constante repensar e refazer, e é por isso que a metodologia da educação popular de Paulo Freire é uma metodologia da práxis.

Isto se revela num *quefazer* não somente pedagógico, mas político também. Freire não esconde o caráter intrinsecamente político de sua pedagogia, assim como o seu engajamento em favor das massas oprimidas, situadas em escala local, mas exploradas em escala global.

Isto revela, segundo Massey (2008), o caráter ambíguo do lugar: rejeitado de um lado (pela rejeição aos exclusivismos locais) e reivindicado de outro (pelas lutas em defesa de seu pequeno torrão). Segundo a autora, há um equilíbrio frágil entre estes dois papéis. A autora ainda instiga a pensar em como fica a defesa do lugar por comunidades trabalhadoras, ou por aborígenes, lutando pelo direito ao seu último pedacinho de terra? Como fica a questão política perante este problema?

Massey (2008) defende, então, a formulação de políticas locais de reivindicação que, ao invés de prover um padrão de respostas, força a colocação de questões sobre cada situação específica. É precisamente o que postula a metodologia política de Paulo Freire - e não se trata de “apagar incêndios”, resolvendo cada problema conforme ele aparece. Freire oferece como caminho o diálogo. E Massey, a negociação:

Tal compreensão reelabora, inteiramente, formulações tais como ~~“a~~ relação entre o local e o global”. O que está envolvido é uma negociação, extremamente difícil, sempre enraizada e ~~“local”~~, se se quiser. Uma consequência é exigir muito mais dos agentes da luta local na construção tanto da identidade quanto da política do que cabe naquela topografia, em que identidade aparentemente emerge do solo local.[...] (MASSEY, 2008, p. 257).

Não se pode esquecer, contudo, que os escritos de Paulo Freire foram realizados numa época em que a ideia de comunidade não havia sido, ainda problematizada. Embora considerando as clivagens e particularidades entre os lugares, a pedagogia freireana trabalha com a noção de comunidades homogêneas, delimitadas aos seus lugares de origem, marcadas por uma cultura única, ~~“regionalizada”~~, reflexo de um determinado contexto sócio-histórico concretamente construído pelos sujeitos.

Levando-se em consideração o próprio princípio freireano de que ~~“não~~ existe um texto sem contexto”, deve-se, então, partir do pressuposto de que Freire elaborou seu pensamento na década de 1950, em que um centralismo exacerbado marcava a educação brasileira. Paulo Freire, portanto, dá importância crucial à experiência, demonstrando que é preciso levar em conta as experiências relacionadas com a cultura do povo. A compreensão do homem como ser relacional, aberto às transformações, serve de base para a sua pedagogia libertária. Sua veemência em destacar o local, o regional e o comunitário, faz parceria com o pensamento de outro educador da época, Anísio Teixeira, e através desta concepção ambos buscavam fazer a crítica à verticalidade e ao autoritarismo da educação brasileira.

A teoria de Paulo Freire trata da problemática da educação brasileira na época, marcada pelo peso do autoritarismo, e também pelos movimentos sociais que buscavam contribuir para a construção de um saber democrático. Mas, como ele próprio assinala em muitas de suas obras e em entrevistas, seu pensamento se constrói e se nutre de muitos momentos, de muitos contextos relacionados com o processo educativo que buscava compreender. Sua obra foi, portanto, ~~“atravessada”~~ pelos momentos por ele vividos durante sua produção. Ao mesmo tempo, Freire demonstra que tem consciência da finitude destes momentos, o que lhe permitiu criar outros possíveis.

Vemos que, na concepção de comunidade de Paulo Freire, há, contudo, a abertura para o devir, a transformação e a mudança. Mas deve-se ressaltar que, imbuído dos

princípios marxistas, Freire enxerga estas transformações e mudanças muito mais do ponto de vista econômico - social do que espaço - cultural.



Freire (ACL, 2007) afirma que não é possível linguagem sem pensamento, e nem linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, fazendo, assim, da palavra humana uma *palavração*. Completaríamos o pensamento de Freire, denominando a palavração de *palavração no mundo*. E a ideia de Freire é a de que o homem constitui um ser espaço-temporal que se concretiza na re-criação constante do mundo, através da relação de uns com os outros:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, EM, 2001, p. 61).

A linguagem, para Freire, não somente desvela, ela cria e recria o mundo. Portanto, inferimos da ideia de Freire que a linguagem também cria e recria o espaço geográfico. Deste modo, ao preconizar em seu método educativo o desvelamento das relações dos seres humanos *com seu mundo* (FREIRE, ACL, 2007), é importante notar o pensamento implícito neste postulado: o de que os seres humanos existem e se relacionam *com e no* mundo, não apenas entre eles mesmos, conforme Freire explicita na abertura da Parte II (Ação Cultural e Conscientização) de seu livro *Ação Cultural para a Liberdade* (2007, p. 77):

Existência *em* e *com* o mundo.

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo. [...] É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres *–abertos*”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em *–tomar distância*” do mundo, objetivando-o, que homens e

mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

Percebe-se, na concepção de *mundo* de Paulo Freire, a conotação relacional que se manifesta num constante devir, passível de transformação, e não de algo acabado, posto como superfície imutável. O *mundo* de Freire é, assim, um mundo de relações, sempre aberto às modificações que os homens e mulheres conscientes possam e queiram engendrar. Portanto, Freire enxerga o mundo da mesma forma como enxerga o Homem: como algo inacabado, aberto às mudanças e reconstruções, fruto de relações de dominação e que pode, contudo, ser remodelado constantemente através de ações de homens e mulheres, que o expressam em sua linguagem criadora.

Há nesta ideia freireana de *mundo* uma notável aproximação com a noção de *espaço* de Massey (2000) que, da mesma forma, considera o espaço como um processo com extremidades inacabadas (“loose ends”) e como fruto de relações (caráter relacional do espaço). Por causa disto, o caráter inesperado, imprevisível do espaço. Para a autora, o espaço não é uma superfície, ele é fonte de novas trajetórias e novas estórias, e de novos espaços, nova identidades, de novas relações e diferenças. E ela enxerga a Geometria de Poder presente neste espaço: formas e modos como os diferentes grupos sociais e indivíduos posicionam-se mediante os fluxos e interconexões advindos da compressão do tempo-espaço, gerando uma diferenciação espacial altamente complexa, ou seja, diferentes graus de movimento e comunicação, e de controle e iniciação. A autora adverte que os modos como as pessoas se inserem na “compressão de tempo-espaço” são altamente complicados e extremamente variados. Freire, por sua vez, chama de dominação os processos histórico-sociais que engendram as relações de poder.

Note-se que, segundo Beisiegel (2008), o ano de 1964 marcou uma modificação filosófico-teórica importante nos escritos de Paulo Freire. Exilado por dezesseis anos pelo regime militar, Freire incorpora grande parte da análise social marxista, abandonando a abordagem nacional-desenvolvimentista isebiana. A “Teologia da Libertação”, por sua vez, promoveu um encontro importante entre marxismo/teologia, ao qual Paulo Freire aderiu prontamente. Não se pode esquecer ainda que o existencialismo cristão é a base de todo o pensamento de Paulo Freire. Sendo assim, toda a concepção pedagógica e de mundo de

Paulo Freire encontra-se imbuída destas teorias. Suas análises privilegiam, portanto, uma interpretação realizada através do materialismo histórico-dialético marxista (sem se fechar nela), possuindo a dinâmica econômica e social como princípios fundantes do desenrolar histórico. Por isso, é sob as relações de produção que se dão no Modo de Produção capitalista que são pensadas e problematizadas as questões e conceitos abordados por Freire. O conceito de classe social, portanto, configura-se em uma chave importante para a leitura de Paulo Freire.

Massey (2000) demonstra, contudo, que não é só o capitalismo que sustenta e determina a nossa compreensão e a nossa experiência do espaço, outros fatores influenciam, tais como raça e gênero. E oferece como exemplo a questão da mobilidade das mulheres, que possuem sua mobilidade cerceada não só pelo capitalismo, mas pelos homens.

Apesar disto, mais adiante, no livro *Ação Cultural para a Liberdade* (2007), as aproximações com a concepção de espaço de Doreen Massey se efetuam de forma mais contundente: a consideração de um espaço (aqui, sim, ele utiliza o termo *espaço* ao invés de *mundo*) que não é só físico, mas histórica e culturalmente produzido, um espaço de encontro, do aqui e do agora (precedido de um antes e seguido de um depois). Primeiramente, Freire (ACL, 2007) chama a atenção para o fato de que os seres humanos, como seres da práxis, transformam o mundo, num processo em que se transformam também, o que significa impregná-lo com sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho. Assim,

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer. [...]. (FREIRE, ACL, 2007, p. 81).

Aqui nesta passagem de Freire, contudo, a dimensão privilegiada é o tempo, não o espaço, que aparece como posição de onde se desencadeia a ação.

Massey (2000) postula que, no atual processo de compressão do tempo-espaço, com tudo o que ele acarreta (aceleração, “aldeia global”, superação das barreiras espaciais,

ruptura dos horizontes), deve-se atentar para um sentido de lugar que se adapte a essa era, repensando um sentido de lugar progressista, não fechado e defensivo, voltado para fora. E para tanto, é inconcebível a equiparação de espaço à representação, pois o resultado disso é a associação do espacial com estabilização.

Freire (PO, 2005, p. 110), entretanto, ao refletir sobre as diferenças entre os lugares, conclui que:

Em círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o *todo* de que participam. São áreas e subáreas que constituem subunidades epocais. Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da “contemporaneidade do não-coetâneo”.

Aqui, Paulo Freire estaria fazendo justamente o que Massey critica: ver as diferenças espaciais em termos temporais. As diferenças entre as regiões como se umas estivessem mais avançadas no tempo, outras paradas em outro tempo. Freire realiza uma “leitura” do espaço através do tempo, o que Massey (2008) considera inadequado, pois corre-se o risco de reduzir coexistências simultâneas a um lugar na fila da história, apagando de cada espaço suas trajetórias próprias, suas histórias específicas e seu potencial de futuro, obliterando as multiplicidades e as heterogeneidades contemporâneas do espaço. Contudo, é preciso salientar o forte tom metafórico desta passagem, que na verdade procura destacar a desigualdade entre os lugares. Não obstante, Massey (2008) critica o uso de metáforas espaciais que, baseadas em noções do senso comum, tenderia a reproduzir uma visão do espaço como fixo, estático, um dado não problematizável da realidade.

Embora Freire cometa este “deslize” espaço-temporal, ele o minimiza, ao considerar em seu método a importância do papel dos “círculos de cultura” – é através deles que Freire reconhece e evidencia o fato de que cada lugar possui sua especificidade, sua cultura, sua forma de “pronunciar o mundo” – e salienta que esta forma possui caráter dinâmico. Daí a importância, também, da ação dialogal de seu método educativo, permitindo descobrir as especificidades intrínsecas aos lugares e às pessoas que nele vivem, através do diálogo, da aproximação e da convivência. Freire não esquece, contudo, que estes mesmos lugares tão particulares não estão, contudo, desconectados do mundo, possuindo relações constitutivas, não colocando os lugares simplesmente numa fila na

história.

Freire alerta para o interesse do poder opressor em ilhar as massas, criando ações através de uma gama variada de métodos e processos, e uma dessas formas de ação é a ênfase na visão *localista* dos problemas, e não na visão deles como dimensão de uma *totalidade*, pulverizando, por exemplo, a totalidade de uma área em “comunidades locais”, em trabalhos denominados “desenvolvimento de comunidade”. Isto tira delas sua totalidade, pertencentes que são à sua realidade regional, estadual, de seu país e do mundo, mantendo-os alienados e divididos. Daí a necessidade, na perspectiva freireana, de se estabelecer um trabalho coletivo, co-participativo, de construção do conhecimento do lugar imediato onde as pessoas vivem e são alfabetizadas sem, contudo, deixar de estabelecer as relações escalares totalizadoras.

Porém, mesmo nesta visão, se pode ser conservador em relação ao espaço, pois as escalas podem ser pensadas como encaixadas, numa totalidade que vê as diferenças no tempo.

Apesar disso, vê-se claramente que a concepção freireana de lugar (embora, reiteramos, implícita em seus escritos), está longe de considerá-lo como refúgio de comunidades homogêneas. Ao contrário, Freire preconiza a aceitação do outro, da conectividade, do diferente, da multiplicidade e da possibilidade de mudança. Nisso há uma aproximação da concepção de Massey (2008), para quem a noção de lugar como um refúgio, uma proteção com pontes levadiças e muralhas erguidas contra novas invasões, como um local da negação, e da remoção da invasão/diferença, adquiriu uma exagerada relevância, com seu valor simbólico sendo mobilizado em argumentos políticos. Sua advertência para este fato vem ao encontro da ideia de Freire a respeito da utilização de noções equivocadas da constituição dos lugares e das comunidades para fins políticos de mitificação e dominação.

Ao não refletir sobre isto, o projeto do GEPEP corre este risco.

Vemos, conseqüentemente, que os escritos de Paulo Freire encontram-se imbuídos de suas concepções espaciais – concepções que permeiam seu método educativo e que não foram mencionadas, nem tensionadas, no Projeto de EJA e Economia Solidária, embora sejam noções fundamentais para a sua pedagogia. Se havia uma intencionalidade *implícita* de abordagem das concepções espaciais, sedimentada no reconhecimento destas

concepções existentes no método de educação de Paulo Freire, isto também não ficou claro, pois não foi mencionado no texto do Projeto. É preciso lembrar que são concepções espaciais, na maioria das vezes, implícitas nos textos de Freire, e que por isso acabam passando despercebidas aos pedagogos que se pautam no método, por se preocuparem prioritariamente com as questões de cunho didático-pedagógico.



Tomando como base as questões que nortearam o trabalho de análise do projeto **“Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”**, no intuito de expor as principais constatações estabelecidas, a fim de levantar novas reflexões, inquietações e desafios que possam contribuir para a melhoria do projeto, destacamos, de forma resumida, os seguintes aspectos:

- De forma teórica e prática, o projeto **não aborda os conceitos de comunidade e lugar**, desconsiderando as especificidades locais e os contextos estudados, e toma-os como dados, sem problematizá-los;
- O projeto **não prevê a contratação de professores pertencentes aos contextos socioespaciais em que vai intervir**, mesmo que não façam parte da grade da rede municipal de ensino; o que pode dificultar a interação entre educadores e educandos, no processo de ensino-aprendizagem;
- Possui uma **preocupação clara com a preparação para o mundo do trabalho**, sendo este visto sob uma perspectiva diferente, mais crítica e transformadora, acreditando ser a economia solidária a forma de induzir às transformações necessárias nas relações sociais e de trabalho (e construir, ou reforçar, laços comunitários);
- Propõe-se um **projeto de construção de sociedade no futuro**, embasado na intenção de recriar a ordem social, através de reformas menos radicais, cuja proposta é a de uma educação de jovens e adultos voltada a um projeto de **transformação pacífica da sociedade**;
- Possui premissas embasadas nos anseios de *outros* alunos, situados em *outros* contextos e situações específicas; o que leva à possibilidade de que estes **anseios**

não sejam compartilhados pelas pessoas atendidas pelo projeto no presente, nos bairros Morada do Sol e Belo Galindo;

- O projeto preconiza a noção do “construir junto”, numa **perspectiva de trabalho cooperativo**, no qual o aluno veja a si próprio como sujeito, em relação de igualdade com os outros sujeitos da ação, diminuindo o individualismo competitivo e o egoísmo que marcam a modernização e o capitalismo, contribuindo para que a participação, a solidariedade e a benevolência sejam aprendidas e exercidas;

- Objetivos **ambiciosos demais**, ao afirmar que pretende “**Construir uma política pública** no município articulada e de qualidade para jovens e adultos, [...]”. Uma meta mais concreta deveria apontar para o **levantamento e discussão ampla de questões referentes à melhoria das políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos no município;**

- Pretende-se **desenvolver uma metodologia de pesquisa em EJA e Economia Solidária**, o que deve ser efetivado com o cuidado de não se escrever “receita de bolo” (modelo a ser reproduzido); devendo-se buscar o aprendizado acerca da interpretação de mundo feita por estes sujeitos;

- Ao preconizar a utilização da **pesquisa qualitativa (pesquisa-ação)**, deve atentar-se para a acuidade metodológica;

- **Não desconsidera o conflito de classes presente na educação popular de jovens e adultos**, procurando a superação da situação de opressão de forma pacífica através de propostas alternativas baseadas nos princípios da economia solidária;

- Seu grande desafio está na **mudança de paradigma do educando de EJA**, composta por sujeitos que nunca estiveram incluídos dentro do sistema capitalista a não ser, e periodicamente, de forma precarizada, e que possuem grande dificuldade de assumirem-se, no dizer de Paulo Freire, como “seres para si”, conscientes de seu papel de sujeitos da transformação;

- Não considerou a necessidade da **mudança de paradigma necessária ao educador de EJA**, faltando a previsão, no projeto, de um tempo para um trabalho de preparação teórico-metodológica adequada dos profissionais engajados nesta proposta;

- De forma teórica e prática, entretanto, é necessário observar que o projeto de EJA e Economia Solidária evita a análise espacial a partir dos temas geradores

levantados durante o processo educativo, bem como a abordagem de conceitos geográficos (implícitos na pedagogia freireana), que trariam importante contribuição à estratégia educativa desenvolvida em bairros periféricos, tais como espaço, lugar e mesmo conceitos como espaço urbano, cidade, segregação socioespacial.

A última questão a ser analisada se refere às contradições e limites, inerentes a qualquer ação política, presentes em projetos desta natureza, em que se mesclam em parceria pesquisadores acadêmicos, universitários, gestores, educadores, educandos e funcionários da administração pública. A concepção de políticas educacionais relacionadas à EJA contribui sobremaneira para a compreensão dessa questão, ao considerar tais políticas como processos híbridos de recontextualização de discursos, intenções e práticas oriundos de diferentes contextos, e que interferem na forma como são efetivadas e colocadas em prática estas políticas. As incoerências encontradas não constituem, portanto, uma surpresa, se enxergarmos o hibridismo como o resultado de diferentes discursos, muitas vezes antagônicos, dentro de uma mesma ação política, que intenta legitimação perante seus interlocutores – então, não fica difícil perceber os problemas que isso pode acarretar para a coerência teórico-metodológica da política em questão (SANTOS, E. J. S., 2008).

Na realidade, deve-se considerar este aspecto como próprio do fazer democrático, em que diversos pontos de opinião são levados em conta, múltiplas visões são contempladas, ou às vezes simplesmente deixadas para uma ocasião mais propícia. O que importa é não perder de vista o avanço alcançado pelo aspecto de dialogicidade característico desta parceria.

Por fim, salientamos a importância deste projeto ao desenvolver uma proposta de alfabetização sob a ótica do trabalho humano. No que se refere à escolarização de jovens e adultos trabalhadores, deve-se considerar como foco um mundo adulto, com seu rol de responsabilidades, injustiças e desigualdades, mediadas pelas relações de trabalho. E nisso incluem-se as discussões relativas às questões de direitos, cidadania, racismo, preconceito linguístico e cultural, além da gama variada de tensões cotidianas decorrentes da segregação socioespacial.

Mas o projeto prevê novas possibilidades de outras formas históricas de trabalho mais solidárias, que podem ser ou que já estão sendo construídas, suscitando a

problematização de todos estes aspectos através de uma proposta de ensino-aprendizagem que privilegie o trabalho como princípio educativo.

Como já foi dito, os princípios desenvolvidos pelo projeto para a EJA aqui apresentados não se configuram em modelo acabado, que necessita ser copiado para toda e qualquer realidade. O que se busca através desta análise é levantar novas e profícuas reflexões acerca de possibilidades teórico-metodológicas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores. Se isto for alcançado, já terá valido a pena tê-la realizado.

Enfim, consideramos que, apesar das dificuldades, incongruências e questionamentos, a modalidade EJA ganha muito com o surgimento de projetos como o projeto de EJA e economia solidária aqui analisado. Ganha porque, a partir do esforço em colocar as propostas do projeto em prática, a EJA é reconhecida como modalidade importante de ensino e como direito dos trabalhadores; e porque se torna referência para a elaboração de diferentes projetos que possam desenvolver novas concepções disciplinares, bem como propostas inter ou multidisciplinares; a partir de novas possibilidades e proposições.

Basta considerar o fato de que, no decorrer do processo educativo do projeto, uma das principais reivindicações colocadas em pauta nas reuniões pelos pesquisadores do GEPEP foi alcançada: a partir de 2014, as professoras de EJA da prefeitura serão admitidas em concurso próprio, e a EJA não configurará mais como mera carga suplementar.

Contudo, salientamos que, para que haja mais avanços, é preciso aperfeiçoar seus instrumentos teóricos e metodológicos. Referimo-nos aqui aos conceitos de lugar e comunidade e aos conteúdos próprios da geografia³⁸, que seriam muito importantes para se elaborar uma leitura crítica de mundo por parte dos sujeitos envolvidos na EJA, nos seus contextos específicos.

³⁸ Apesar da relevância da geografia no currículo da EJA, até como forma de transposição didática para que o conhecimento do lugar, na fase diagnóstica do projeto, possa ser transposto didaticamente para a sala de aula, como conteúdo e contexto de ensino, esta questão não será aprofundada na tese, cujo foco é reconstruir e refletir a produção do lugar e da comunidade como forma de que os projetos de EJA sejam mais embasados no conhecimento da realidade concreta do aluno.



CAPÍTULO 4.

OS SUJEITOS ANALFABETOS E O SEU LUGAR.

Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. As coesões temporárias das articulações de relações, os fechamentos parciais e provisórios, as práticas repetidas que modelam seu caminho para se tornarem fluxos estabelecidos, estas formas espaciais refletem as necessárias fixações de comunicação e identidade. Levantam a questão de uma política em direção a elas. [...]

(MASSEY, 2008, p. 248)

Iniciamos este capítulo com as trajetórias dos sujeitos analfabetos, a partir das entrevistas realizadas com os alunos de EJA. Apresentamos um panorama de sua vivência no bairro, tanto a partir das entrevistas, quanto a partir do que foi observado em campo, acompanhando o cotidiano das aulas de EJA. A proposta é demonstrar de que forma esses educandos enxergam o bairro e elaboram seus vínculos de pertencimento (formariam comunidades?) e como suas trajetórias, em interação com diversas outras trajetórias, produzem o lugar que é o bairro.

Num primeiro momento, acompanhamos as aulas de EJA, tanto observando, quanto participando ativamente, na condição de condutora do processo de ensino-aprendizagem. Depois, foi utilizada a técnica do Grupo Focal, do qual participaram seis educandos de EJA. Por fim, foram realizadas as entrevistas com os educandos de EJA - foram entrevistadas cinco educandas, por serem as únicas que acompanharam o processo educativo desde o seu início.

4.1 PREPARAÇÃO PARA O GRUPO FOCAL

Iniciamos a preparação do grupo focal constituído pelos educandos de EJA no Jardim Morada do Sol, através da proposição do tema gerador COMUNIDADE.

O fato é que, quando levamos este tema para o debate no grupo focal, nós ainda estávamos impregnados pela idéia de que ali no Jardim Morada do Sol tinha uma comunidade. Após tomarmos contato com a discussão teórica sobre comunidade, e após realizar as entrevistas com os moradores antigos, revelou-se a presença de múltiplos grupos de pertencimento, que formam uma pluralidade de “comunidades” no lugar. A própria entrevista com o grupo focal revelou isto.

Havíamos, portanto, encetado procedimentos de pesquisa orientados por uma visão ingênua do objeto. Leituras posteriores nos permitiram fazer a crítica a esta posição inicial da pesquisadora. Ao retomar os objetivos gerais e específicos elaborados no projeto de pesquisa, e as perguntas norteadoras do estudo, vimos que tivemos uma perspectiva um tanto utópica, advinda de um olhar excessivamente acadêmico e idealizador. Eram, no entanto, fruto do que nossos conhecimentos teóricos e empíricos acerca do tema a ser estudado nos permitiam pensar.

Importa saber que, apesar disto, pudemos atingir objetivos mais elaborados e complexos do que os estabelecidos no início do estudo. E que estes objetivos só puderam ser construídos ao longo da pesquisa, com o trabalho de campo.

Pensávamos poder encontrar no Morada do Sol a comunidade imaginada, ideal, a comunidade “quentinha”, segura e homogênea, única e solidária, que a todos envolveria como um grande guarda-chuva protetor, e o mais interessante é que a primeira entrevista revelou-nos justamente isso. Apenas com o decorrer da pesquisa de campo pudemos apreender o significado deste primeiro contato, e entender como esta comunidade é diferente da que nós imaginávamos: não una, mas múltipla; não envolvendo a todos, mas grupos.

Nesta fase da pesquisa (a da preparação para o grupo focal), os principais objetivos foram discutir os conceitos de comunidade e lugar, focando o conceito de comunidade, na perspectiva de descobrir o que é comunidade para os educandos de EJA; qual a sua importância para o bairro; qual o seu grau de participação comunitária; a maneira como os educandos vêem o bairro onde moram e como percebem que o bairro é visto; e ainda a importância do curso de EJA e Economia Solidária para eles.

Estas questões foram formuladas através do envolvimento no projeto de EJA, cujo objetivo era desenvolver o senso de comunidade e participação. Se fossem formuladas hoje, estas questões seriam bem diferentes, dada a crítica à ideia de comunidade presente na tese. Apesar disso, foram informações produzidas na pesquisa, e por isto temos que ver o que elas nos dizem sobre o lugar complexo que é o Km 7.

A ideia de desenvolver atividades que promovessem a reflexão e o diálogo, antes de realizar a entrevista com o grupo focal, compareceu na fase da observação participante. Percebemos que os alunos tinham dificuldades de expor suas ideias a respeito de um assunto proposto, a timidez e o medo de “dizer algo errado” os dominavam. Por isso optamos por propor algumas atividades que promovessem o desembaraço entre eles, quando estimulados a falar sobre o que pensavam e a refletir sobre determinado assunto.

Foi solicitado aos alunos que desenhassem o que pensavam a respeito da palavra “Comunidade”. Seis alunos presentes participaram da atividade³⁹. Ao longo das aulas, há um revezamento de alunos – o que é comum na EJA, onde as faltas são

³⁹ Os nomes dos alunos foram trocados a fim de preservar suas identidades.

frequentes.

Caderno de campo – Jardim Morada do Sol.

13/11/2012

Dia quente e seco. Todos estão se sentindo mal com o calor.

Willian escreve na lousa uma mensagem da Bíblia. Depois, inicia o cabeçalho. Ele escreve:

Presente

(a professora chama a sua atenção para observar se não há nada errado)

Presidente

(novamente, a professora o convida a reler o que escreveu)

Presidendo

Ele quer escrever Presidente Prudente, mas desiste. A professora continua, então a escrever o cabeçalho. Todos copiam.

A professora termina a correção do problema de matemática trabalhado na última aula. Percebo que, enquanto uns entendem a explicação, outros apresentam grande dificuldade.

Terminada a correção, a professora deixa que eu inicie a atividade.

Peço aos alunos para desenharem o que lhes vier à cabeça como o tema (escrevo na lousa, em letras de forma maiúsculas):

COMUNIDADE

Os alunos sentem-se desafiados. Acham difícil, dizem que não sabem desenhar. Têm medo que eu leve os desenhos para os gestores da escola verem. Acham que eles irão rir. Afirmo que não, que trata-se apenas de uma atividade de reflexão, de “pensar junto”.

Proponho que dialoguemos sobre a palavra, para proporcionar a reflexão conjunta.

Islene concorda, dizendo que acha que é uma palavra que tem a ver com gente.

Sueli acha o mesmo, mas pensa que tem a ver também com união.

Pergunto se aquela palavra se refere a uma pessoa ou a mais de uma, eles dizem que não, que é uma palavra que quer dizer muita gente junta.

Mário diz que comunidade tem na Igreja, e também ali mesmo, na sala de EJA. Pergunto por que. Ele responde que é todo mundo que está ali, para estudar.

Apesar de tentar “puxar” o diálogo, percebo que estão “amarrados”, o diálogo não

flui.

Eles dizem desenhar o que lhes vem à cabeça, e que o que fizeram “não tem nada a ver”.

Entregam os desenhos, envergonhados.

Os respectivos desenhos figuram no APÊNDICE (1). Dois dos desenhos não dizem nada (segundo eles próprios disseram, pois os alunos afirmaram não conseguir desenhar, ou não conseguir expressar a ideia de comunidade graficamente). Porém, para a pesquisadora, os desenhos são reveladores da dificuldade dos alunos em se expressar, seja de forma oral, escrita ou gráfica. Segundo Paulo Freire (PO, 2005), quando ficam mudos, parecendo não haver temas para expressar, há oculto um tema dramático – o do silêncio esmagador das “situações-limites”, que se apresentam como determinantes históricas esmagadoras, frente às quais não há alternativa. É dessa forma que muitos encaram sua situação de analfabetos.

Dois desenhos mostram pessoas reunidas numa casa, e um terceiro traz escrito que “comunidade somos nós estudando na EJA”.

Na aula seguinte, levei algumas imagens de pessoas fazendo algo juntas, ou diagramas em que se representam pontos unidos. Pedi para que os alunos refletissem sobre as imagens e, em grupos, escrevessem frases sobre elas. Eles formaram dois grupos com três e duas pessoas, e confabularam sobre as imagens. Após um tempo de reflexão, discutiram o significado. Quando chegaram a uma conclusão, iniciaram a escrita das frases (APÊNDICE 1).

Após o término, eles solicitaram a presença da professora para corrigi-las. Escrevi, então, as frases na lousa para que as copiassem corretamente:

UM GRUPO DE PESSOAS
FORMA UMA COMUNIDADE

UM GRUPO DE JOVENS
ALCANÇANDO SEU GRUPO
ATRAVÉS DA COMUNIDADE DE
PESSOAS

O JOVEM NA COMUNIDADE EM
CÍRCULO

UM GRUPO DE PESSOAS FORMA
UMA COMUNIDADE

Os alunos relataram terem participado de uma discussão no dia anterior, sobre a consciência negra. A professora tinha gostado do resultado da aula com o desenho e a discussão em torno do tema, e resolveu aproveitar o dia da Consciência Negra para utilizar a mesma estratégia. Através do diálogo, puderam refletir sobre discriminação e racismo, sobre lutar pelos seus direitos e se fazerem respeitados. Eles relataram passagens de sua vida em que sofreram discriminação racial e social, e também por não saberem ler e escrever e o quanto sofreram e sofrem com isso. Para eles, isso tudo que discutiram tem a ver com comunidade, mas não sabem direito como.

A conversa foi mais fluida e descontraída do que na atividade anterior. Sueli falou bastante sobre a necessidade de haver união e participação, numa *“comunidade, para conseguir as coisas que a gente precisa”*. Tânia ponderou que *“uma andorinha só não faz verão”*

Havia uma dúvida: comunidade é só de pessoas jovens? Eles mesmos responderam: não. Uma comunidade tem jovem, tem crianças e velhos. Quem é da comunidade e quem não é? – outra dúvida levantada. *“Quem é de fora não é da comunidade, é de outra comunidade”*.

Percebe-se o conservadorismo embutido nessa ideia – qual a diferença entre quem é de dentro e quem é de fora? A ideia de comunidade remete a este conservadorismo, por isto ela se tornou uma ideia a ser criticada na estratégia de EJA. Como estabelecer esta diferença, sem problematizar o hibridismo entre o dentro e o fora na constituição do lugar e da comunidade? Não percebem que, se eles se encontraram naquele bairro, é porque foram levados até ali por contingências que atuam em diversas escalas.

Tânia comentou que, se uma pessoa fala *“não quero saber dos outros, eu faço a minha parte, isso não tem a ver com comunidade”*.

Vê-se revelada a noção implícita de comunidade fechada, defensivas para o *“outro”* que vem de *“fora”*. De repente, todos começaram a falar juntos, gesticularam, tentaram verbalizar ideias ao mesmo tempo. Mas, das falas, o que ficou é a mesma impressão: a representação de uma comunidade homogênea, entre iguais (mesmo bairro, mesmo lugar, mesma ideia sobre o que se quer conquistar), baseada na participação (*“quem não participa, não faz nada, não quer saber dos outros, também não é da comunidade”*) e na união (*“todo mundo de uma comunidade tem que estar unido, senão, não tem*

comunidade”).

Na aula seguinte, levei uma música para provocar a discussão reflexiva. A música é da autoria de Patativa do Assaré, “Vaca Estrela e Boi Fubá” (ANEXO 2). A música fala da nostalgia do lugar do sertanejo radicado no “sul”.

Os alunos gostaram da música e, na medida do possível, acompanharam-na, cantando junto. Solicitaram que fosse tocada novamente, e de novo acompanharam. Percebi que alguns se emocionaram.

Perguntei a eles sobre o que falava a música; *“sobre a saudade da terra dele”*. E onde é essa terra?, voltei a perguntar: *“É no Nordeste”*. Onde é o lugar de uma pessoa? Várias respostas apareceram: *“é onde mora, onde nasceu, onde trabalha. Todos concordaram que o lugar mais importante é onde vivem. “Até se pode ter saudade do lugar de onde se veio, mas o lugar da gente é aqui, onde se mora”*. Mário comentou que *“cada lugar tem um esquema de viver, mas quem faz o lugar é a gente”*.

Aqui, o debate sobre o conceito de lugar, inspirado pela música, conduz a elaboração de uma interpretação de cunho humanista, próxima a de Yi-Fu Tuan. Num momento em que também o lugar era visto nesta perspectiva, em que ainda não se havia tido contato com a concepção de lugar de Massey e Milton Santos. O lugar humanista não passa, ela é levado onde as pessoas vão, então ele é o também o lugar da memória, onde ancoramos nossas lembranças, para onde somos conduzidos quando sentimos um cheiro, ouvimos um som, vemos uma imagem. Mas também é o lugar em que adquirimos familiaridade e identidade – aquela convivência demorada de que fala Tuan, em que aquele espaço passa a ser significativo, na nossa história de vida, pois vivemos muitos acontecimentos ali. Esta talvez seja uma primeira apreensão do lugar, mas não se pode perder de vista é que este lugar (que comporta nosso mundo vivido no cotidiano) é resultado de relações em múltiplas escalas e que continua se produzindo, seja pelas relações com o que é externo, seja pela coexistência das diversas trajetórias em interação. Questões que não estão presentes na abordagem humanista.

Perguntei a eles se o Morada do Sol, então, é um lugar, e eles responderam que sim. Perguntei ainda se o Belo Galindo é outro lugar: os moradores do Belo Galindo dizem que sim, mas os do Morada do Sol dizem que não, os dois bairros são um lugar só, mas estão separados *“no papel”*.

Tânia revelou que lugar, para ela, é o sítio em que ela morou na infância, onde havia frutas, verduras, fartura de alimentos. Havia até um galinheiro, de onde se tirava ovos frescos. Veio para o bairro por necessidade: o pai era alcoólatra, a mãe acabou fugindo para a cidade com os filhos, ganhou um terreno no Morada do Sol e construiu um barraco. Ali não tinha fruta, alimentos, nem dinheiro para comprá-los – passaram fome e necessidade. Por isso, a saudade do sítio, apesar do pai violento. Tânia relata que sonha até hoje com a sua infância à sombra das árvores, correndo pelo mato, colhendo frutas...

José relatou a sua experiência de vida no bairro. Chegou no início, quando havia pouquíssimas famílias, não havia água encanada nem energia elétrica, as ruas eram de terra. Quando chovia era um lamaçal. O ônibus passava na estrada do Montalvão, não entrava no bairro, era tudo muito difícil. Ele estava recém-casado, queria muito ter sua casa própria, por isso veio. Não havia escola para as crianças, e nem serviço de saúde; *“não tinha nem cama para dormir, dormia num colchão velho, no chão, para poder construir”*. Ele considera que agora está muito bom, o bairro tem tudo – já foi ruim, mas melhorou 100%.

Mário concordou em que agora a vida no bairro está boa. Anteriormente, o bairro não tinha nada, morar ali era ruim. Somente os recursos para a saúde não são bons, precisa-se de uma ambulância. Todos concordaram com a necessidade de atendimento médico 24 horas, ou de uma ambulância sediada no bairro, pois quando alguém passa mal, até uma ambulância ser deslocada para o bairro, e até ela chegar ao hospital, a pessoa já morreu.

Relataram que, ao chamarem a polícia (reclamaram também de falta de policiamento) ou a ambulância, muitos já escutaram como resposta: *“É do Km 7? Não dá para resolver o problema por aí mesmo?”*. Eles se sentem discriminados quando as pessoas se referem ao bairro como Km 7. Relatam que até a pouco tempo, ao se candidatarem a vagas de empregos, tinham que ocultar o endereço. Morar no *“Km 7”* significava discriminação e a não aceitação para o trabalho. Apesar de alguns relatarem que não gostam do bairro, sentem amor por ser o lugar onde alcançaram o sonho (ou necessidade?) da casa própria, e querem ver seu lugar de moradia respeitado.

Apesar da discussão acalorada e dos ricos relatos de experiências pessoais, a aula terminou. Penso na evolução das conversas com os alunos, e também entre eles. Agora

eles falam, discutem sobre seus pontos de vista, falam sobre suas experiências, relatam passagens marcantes. Revelam seus sonhos, desejos, anseios.

4.2 ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

No dia da entrevista com o Grupo Focal, sete alunos estavam presentes (Islene, Mário, Sueli, Edna, José, Willian e Valéria), sendo que um deles, Willian, optou por não participar. A professora de EJA e uma estagiária colaboraram fazendo anotações.

Quando indagados sobre o que pensavam de comunidade, as primeiras respostas demonstraram uma noção de união.

Ah, muitas pessoas, bastante pessoas reunida ali, conversando. Um fala uma coisa, outro fala outra, um sugere uma coisa, outro sugere outra coisa, e pra mim, eu pensar o significado de uma comunidade é muitas pessoas, várias pessoas juntas trocando idéia, reunida ali... Pra mim é a forma que eu penso.

(Sueli, aluna)

Tem que estar todo mundo junto, unido, porque se não estiver... Porque sempre tem alguma pessoa que sempre fala mais um pouco, “ah não dá”, “não vai dar certo isso”, “não vai dar certo aquilo”. Então se ficar assim então não adianta nem entrar no assunto, não adianta nem ir adiante, já para aí mesmo.

(Islene, aluna)

Estas duas falas revelam que UNIÃO é a palavra que definiria comunidade pra elas. Na primeira a união parece ser perfeita, na segunda, revela que há sempre vozes dissonantes e pessimistas e que podem fazer a comunidade ou seus projetos não darem certo.

Nas falas seguintes, a ideia de comunidade pareceu ligar-se à ideia de escola, Igreja, instituições diversas e cursos, como o de motorista, por exemplo. Dá a impressão de que há sempre a necessidade de uma instituição por trás das pessoas, para que haja uma comunidade – algo que seja um ponto de amálgama e provoque a união, mesmo que

momentânea. Comunidade como algo espontâneo, sem a força poderosa das instituições, parece ser difícil de existir:

Comunidade é um bate papo, reunião, se reúne dentro de uma sala de aula, então pra gente entender mais, melhor. Que nem a atividade de ontem que nós fizemos foi... Nossa (...). Foi muito bom, muito bom mesmo, eu gostei.

(Edna, aluna)

Percebemos, na fala de Edna, a atração que representa o calor da comunidade...

Reunir todo mundo pra conversar, discutir os assuntos. Na escola mesmo discutir... Você vai fazer uma coisa, “vamos fazer isso?” “vamos”, aí todo mundo entra (...) aí faz, fazer aquele grupo de pessoas e vamos escutar... Igual na escola que a gente tira carta, faz aquele grupinho, estuda os acidentes pra depois representa um assunto que a gente vai escrever. É um tipo de uma comunidade, então quanto mais gente é melhor.

(José., aluno)

Comunidade pra mim é nós todos juntos fazendo (...) estudando garante-se o esforço pra si mesmo, não tem como fazer... Ninguém pode fazer pelo outro, tem que fazer a pessoa mesmo. Eu penso assim (...). Estamos vivendo em comunidade mas cada qual tem que (...) pra si, estudando.

(Mário, aluno)

A igreja, a escola, o mutirão do negócio de saúde, então faz tipo uma comunidade.

(José, aluno)

O que eu acho bonito também é assim, como está todo mundo reunido aqui, que nem ali no postinho também, é tudo unido no postinho ali também. No CRAS é tudo unido. Eles já fizeram a deles, agora falta nós fazermos a nossa.

(Islene, aluna)

Islene se refere à uma comunidade ~~deles~~”, dos outros, dos que estão cobertos por alguma instituição.

Ao mesmo tempo que trazem uma ideia de comunidade como acolhedora, como algo que faz as pessoas se sentirem bem por fazer parte, como se fosse a construção de um projeto comum, para o bem comum (uma idealização, portanto), apontam para dois elementos que estão presentes nas teorias: a mesma pessoa pode participar de diferentes comunidades; e isto é possível, porque existem diferentes comunidades no bairro. O que ainda não se verificou é se há divergência entre elas. E, até agora, só as comunidades ligadas a instituições. Mas, note-se que fazem referência à comunidade que se forma numa sala de aula de autoescola, ou numa sala de EJA – comunidades efêmeras. Pertencimentos fugazes, portanto.

Quando perguntados a respeito se o Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo formam uma ~~comunidade~~”, a resposta foi afirmativa, e por que:

Ah porque tem a igreja católica e tem a igreja evangélica, então tem muitas famílias aqui, a católica...

(Edna, aluna)

Pode-se notar a força da atuação das Igrejas, que possuem fiéis pertencentes aos dois bairros, agindo como elemento aglutinador das pessoas. Embora não exista, na verdade, uma comunidade única, os alunos percebem comunidades pertencentes às Igrejas. Contudo, ainda consideram a existência de uma ~~comunidade~~”, uma comunidade ~~deles~~”, embora não participem dela, conforme as respostas dadas às questões seguintes.

Quando perguntados sobre sua participação nesta suposta ~~comunidade~~”, alguns responderam que não participavam, que cuidavam de sua vida e de sua família.

Eu cuido da minha casa, eu não sou muito de ficar com lero lero, com conversa daqui pra ali, porta em porta. Venho pra escola, da escola vou... Às vezes quando dá tempo vou pra igreja, às vezes pra cidade. É assim. Todo mundo

trato bem, todo mundo me trata bem.

(Sueli, moradora)

Percebe-se nessa fala que, apesar de ter elaborado uma concepção ideal de comunidade, define o ato de participar de uma como “ficar de lero lero”, ou seja, algo completamente inútil, que envolve fofoca inclusive. Daí que adota a atitude de cuidar da sua vida. Também vai a igreja, mas a fé é vivida como algo individual, não como envolvimento em ações coletivas. Apesar disso, mantém política de boa vizinhança. Para esta atitude, a comunidade cabide de que fala Bauman parece ser muito apropriada: vestir algo que não pesa e que pode ser substituído rapidamente.

Falar a verdade na comunidade eu não gosto de participar não. Só faço assim pra eu e meus filhos não é, converso muito com eles no dia a dia (...) entre eu e eles e a mulher em casa também tá conversando o que deve fazer ou não. Mas na igreja é difícil eu ir (...)

(Mário, aluno)

Nesse caso, a comunidade se reduz à família.

Outros revelaram que sua participação limita-se ao grupo da Igreja da qual fazem parte; à frequência em cursos oferecidos pelo CRAS e pela Casa da Sopa; e a arrecadação de alimentos:

Bom, eu participo de muitas coisas no bairro. Participei dos cursos... Na Casa da Sopa e no CRAS. Aí hoje eu fui chamada (pelo CRAS) pra arrecadar alimento no mercado.

(Edna, aluna)

Eu não tenho o que falar, porque eu já fiz muito curso, não é (...) se precisar de ajuda, eu ajudo. Eu já fiz muito curso, agora não faço mais porque eu to perdendo a visão. Sempre participei de reunião na Casa da Sopa, agora não participo mais porque minha saúde (...) pressão. Mas se precisar assim de

ajuda eu vou. Já ajudei muita gente, se precisar.

(Valéria, aluna)

Nestes depoimentos vemos o papel das instituições na constituição dos laços (para pessoas que tiveram que romper tantos laços, pelas suas trajetórias migrantes), oferecendo espaços e tempos de interação social e constituição de grupos. E neste conjunto a EJA também deve ser inserida, mas pensando que a comunidade que conseguiu formar talvez não tenha ultrapassado os seis alunos que, durante as aulas, formaram um coletivo – uma comunidade efêmera, portanto.

A entrevista com o grupo focal assinalou a importância das Igrejas na constituição do bairro e na ideia de comunidade que possuem os alunos de EJA. Assim, conforme relataram, a maior parte das relações “comunitárias” se dá entre irmãos de igreja; a ajuda mútua ocorre também entre eles, nos grupos de oração:

Que nem assim, por exemplo, eles gostam de mim porque eu sou uma pessoa assim, se eles me chamam assim: “Dona Edna, hoje dá pra senhora ir com a gente fazer uma arrecadação de alimento, de roupa, pra igreja...” eu vou, eu to disposta. É assim, eu gosto de ajudar.

(Edna, aluna)

A comunidade que encontrei é o grupo de oração. Tem uma mulher que vai nas casas ver que casa que quer, aí depois numa casa a gente reúne todo mundo e vai de casa em casa. Aí ajuda, arrecada um alimento, aí depois a gente vê a pessoa mais fraca da casa e faz uma cesta pra turma dessa casa. É o que eu mais participo.

(José, aluno)

Participar de algo coletivo, foi o que os entrevistados entenderam que era participar de uma comunidade: uns responderam cursos, outros ações assistenciais, outros, grupo de oração.

Trata-se, portanto, de comunidades efêmeras, momentâneas, que se formam

durante a realização dos cursos, ou em torno dos grupos de oração. Comunidades plásticas, móveis, não-fechadas; que permitem interações simultâneas com outras “comunidades” do mesmo estilo, não exigem engajamento total e não limitam as demandas exteriores. São também comunidades-cabide, conforme Bauman, pois permitem que sejam utilizadas enquanto for do interesse do usuário, que pode descartá-las assim que cessar sua utilidade.

Na realidade, reforçando o que já foi notado anteriormente, quando se fala em “comunidade”, no sentido original, e idealizado por eles, os educandos da EJA se sentem distantes dela, a não ser quando se fala em suas igrejas ou cursos que frequentam. Ao referirem-se a uma comunidade no bairro, embora afirmem que ela existe, não se reconhecem fazendo parte dela. Contudo, alguns revelam já terem sido auxiliados por esta suposta “comunidade”:

Toda vez que eu vou lá (na Casa da Sopa), graças a Deus né, o que eles puderem fazer por mim eles fazem.

(Islene, aluna)

Sim, o que confirma que não existe “a comunidade” do bairro, mas muitos grupos, dos quais a mesma pessoa pode fazer parte de mais de um ao mesmo tempo, ou de diversos, em diferentes momentos. A vida no bairro também é formada por esta diversidade.

Quando perguntados sobre quem faz parte da “comunidade”, ou dizem que não se sentem parte dela, ou revelam um desconhecimento de como tornar mais efetiva a sua participação nesta comunidade que eles imaginam que existe no Jardim Morada do Sol. Percebe-se que se referem às reuniões de Desenvolvimento Local do Senac, que ocorrem na Casa da Sopa, como sendo uma reunião “deles”, de um grupo desconhecido de pessoas, do qual não participam nem sabem do que tratam:

A turma que se reúne ali na Casa da Sopa e faz uma conversa... Acho que a turma do postinho, a turma da Casa da Sopa, o Miguel também que é o presidente às vezes entra no meio, mas eu não sei (...) o que eles conversam, eu nunca fui na reunião deles. Na Casa da Sopa, que é a reunião deles, mas eu

nunca...

(José, aluno)

Reúne, fala que faz, mas só é que... de conversa, de papo, mas ninguém vê nada sair do lugar. Ninguém viu ninguém fazer nada (...) falando “não, eu já pedi”. Pediu, mas cadê? Eu saí com umas folhas, entreguei em todas as casas pra todo mundo reunir aqui, tal, não era pra faltar nenhuma pessoa, era pra vim todo mundo reunir ali na Casa da Sopa, o R., eu, mais os alunos, tudo mais. Não apareceu ninguém, não apareceu ninguém. Quer dizer, todo mundo fala de boca, mas fazer, nada (...). Aqueles que falaram não compareceram no dia. Falou, falou, falou, só falou, mas não compareceu.

(Sueli, aluna)

Não se pode perder de vista que se trata de iniciativas exógenas, tal como a EJA, de construir comunidade no lugar. É o caso da reunião de Desenvolvimento Local do SENAC, que ocorre quinzenalmente na Casa da Sopa, citada por Sueli em sua fala. E note-se como as pessoas do lugar encaram estas iniciativas: a reunião deles. A iniciativa deles (dos outros). Que não funciona, não dá certo.

Ao serem questionados de que forma a comunidade tenta resolver os problemas e as necessidades do bairro; ou se têm conhecimento de alguma ação da comunidade pra resolver algum problema, a resposta é negativa, ou evasiva, demonstrando o quanto ficam de fora das reivindicações realizadas no bairro.

É mais conversa com vereador, não é?

(Mário, aluno)

Eu acho que não, eu acho que não. Tem muita gente indo atrás pra fazer isso, mas tem umas que...

(Edna, aluna)

Neste questionamento é possível discernir a mão pesada da pesquisadora

forçando-os a verem algo que só a pesquisadora, idealisticamente, via: a comunidade do bairro. Daí a resposta: conversa com vereador... Que reforça, conforme já dissemos no capítulo 1, o quanto o bairro ainda é assediado no tempo da política, ou pelos políticos.

A confusão se instala quando o assunto é a vinda da professora de EJA. Os alunos acreditam que sua vinda é fruto da luta pessoal de um membro do GEPEP que a substituiu no início. Sua presença marcante os convenceu da importância de seu papel na EJA e até mesmo dentro da Prefeitura e, a partir disso, os alunos passaram a creditar a esta pessoa todas as conquistas na EJA, primeiramente, a vinda da professora, e depois até a continuidade do curso.

Sob a orientação deste membro do grupo de estudos, que atuou como o primeiro professor, os alunos fizeram reivindicações acerca da melhoria da saúde no bairro através de uma carta; ensaiaram ainda uma participação nas reuniões de desenvolvimento local, mas que não se efetivou. Com a vinda da nova professora, esta pessoa em que tanto confiaram não compareceu mais ao bairro. A troca de professores arrefeceu os ânimos, e os alunos ficaram esperando a volta do professor anterior para de novo se mobilizarem:

Eu to falando assim, ele lutou. Ele lutou, ele correu atrás. Escreveu uma carta muito bonita, nós escrevemos uma carta (...) mandou essa carta pra lá. Sempre ele tava na reunião, chamou a gente... Eu não pude ir, eu não sei quem foi. Foi você que foi lá? (pergunta pra alguém) Na prefeitura lá... Não sei, lá na prefeitura, você não compareceu lá? Porque eu não compareci porque não deu pra eu comparecer, só que mesmo assim ele não parou. Eu sei disso.

(Islene, aluna)

Necessitam muito, como se pode ver pelas falas, de um líder carismático, capaz de mobilizar as forças sociais ali contidas. A fixação em uma figura forte, com poder de liderança como a do primeiro professor demonstra a dificuldade que possuem em serem sujeitos de sua própria história, com autonomia para fazerem suas reivindicações e não dependerem de ninguém. Há sempre a necessidade de alguém que demonstre firmeza, e prometa resolver tudo *para eles*, e nem sempre *com eles*. A figura do primeiro professor foi tão importante, que creditaram a ele a existência do próprio curso de EJA:

Porque quem faz isso nunca apareceu, desde quando eu estava morando aqui não apareceu uma pessoa dessas, pra correr atrás... Dessa pessoa que ele foi. Do tempo que estava fechado aqui, a gente estaria sem aula.

(Islene, aluna)

Para ilustrar esta afirmação, vemos que quando a questão recaiu sobre o fato de um bairro como Ana Jacinta ser mais longe do que o Morada do Sol, mas contar com mais melhorias e equipamentos, responderam que o Ana Jacinta já teria tudo isto planejado pelo poder público, e atribuíram tal fato também à existência de uma figura forte como presidente do bairro; e fornecem o exemplo de bairros “apadrinhados” por vereadores.

Ali já tava tudo tramado já, tava tudo no mapa já. Já tava tudo trabalhado já, tava tudo trabalhado já, tava todo mundo já...

(Islene, aluna)

Quando tem um presidente de bairro que se une, que vai lá e conversa, explica, aí... Você consegue ganhar as coisas. Igual no Alexandrina mesmo, a Ana do leite (vereadora) conseguiu trazer as boas coisas pra ali. Mas é através da conversa, da conversa, reunião. Agora se ficar de boca fechada...

(José, aluno)

Ao serem perguntados sobre a visão que possuem do bairro, as respostas forma conflitantes: enquanto um acha que não há nada de bom, outros acham que melhorou muito. Há ainda quem pense que o bairro carece de melhorias, em especial no campo de atendimento de saúde:

S.: Assim, meio parágrafo, meio triste, chato, sei lá. Parece que ninguém tá nem aí, ninguém faz nada. Pra mim é assim. Não vejo nada de importância assim.

R: Sua visão do bairro então é essa?

S.: É. Não vejo nada de... De grandeza aqui. Eu vejo violência, tristeza,

ninguém faz nada, ninguém quer (...) eu vejo assim. Cada um vive do jeito que pode. Eu mesmo sou assim, eu vivo lá do jeito que eu posso. Passa gente na minha porta lá pra eu socorrer, (...) bem, se não passar, amém. É a minha vida (...). É cada um pra si mesmo, ninguém quer saber não. Cada um vive do jeito que pode, (...) do jeito que pode.

(Sueli, aluna)

Antigamente era ruim, mas hoje ele está bem, hoje ele tem escola, tem posto, tem projeto. Hoje está todo asfaltado, todo iluminado. Então hoje tem, antigamente as coisas estavam feias. Hoje não, hoje ele representa (...) está ótimo.

(José, aluno)

Eu vejo assim que a gente tinha que ter mais coisa, como por exemplo, fica uma pessoa doente e até chamar a ambulância... Pode ser com a gente, pode ser com os vizinhos. Bate uma tristeza na gente porque se chamar a ambulância, a ambulância demora, demora a vir. E a gente está ali, passando mal, até a ambulância vir, pra você ver. Carro próprio não leva, por que... Se acontece uma coisa assim, se está passando muito mal, tem que ser a ambulância mesmo pra chegar lá e já... É isso.

(Edna, aluna)

A necessidade de uma ambulância para o bairro, ou de uma Unidade Básica de Saúde é constante nas falas das pessoas do bairro, pois a Estratégia Saúde da Família (ESF) não atende emergências. Também não atende as pessoas que trabalham no bairro: quando uma das professoras da escola passa mal, tem que ser levada a outro bairro, pois não pode ser atendida no ESF do Jardim Morada do Sol.

Outra reivindicação refere-se a um posto policial. Quando indagados sobre o motivo de necessitarem de um posto policial, um dos alunos responde que é para conter os que vêm de fora – mas ao mesmo tempo revela que dentro do próprio bairro há os que fazem desordem.

Tem vez que vem gente de fora fazer desordem aqui. Junta daqui, junta de lá, aí faz desordem.

(José, aluno)

A fama de violento atingiu o bairro e as pessoas que nele vivem. Até a algum tempo, era difícil conseguir emprego se a pessoa declarasse residir no Jardim Morada do Sol ou no Parque Residencial Francisco Belo Galindo:

Diz que aqui era perigoso.

(José, aluno)

Um dia eu comentei que a professora ouviu uma colega [...]. Porque como ela falou, aqui tinha muito fama de morte sabe, matava muita gente, então as empregadas domésticas, as patroas lá elas ficavam meio assim sabe, meio com medo, meio cismadas. Ficava cismada de pegar a gente pra trabalhar pra elas lá, porque elas ouviam o comentário. Mas agora não, agora graças a Deus passa um monte de gente aí da Vitapelli, trabalha aqui, muita gente trabalha pra fora, não entrava ônibus aqui, agora tá entrando. [...] Então está melhorando, está melhorando, o serviço está melhorando.

(Islene., aluna)

Valéria: as outras professoras tinham medo de dar aula aqui, não é?

Islene: elas tinham medo.

Narram, contudo, que esta perspectiva modificou-se ao longo do tempo, e que hoje não há mais problema quanto a isso:

Eu batia a porta assim e a mulher falava “Quem é?”. “É a Islene”. Não abria nem a porta, nem aquela janelinha, com medo. Hoje não, hoje não, hoje mudou tudo. Hoje graças a Deus onde que eu vou eu...

(Islene, aluna)

R: Essa fama então hoje é menor?

Hoje é menor. Você ia procurar serviço e a pessoa já falava “Você é de onde?” (...) Então pra gente pegar serviço a gente falava que morava em outro bairro, Brasil Novo, Alexandrina. Falou daqui implicavam, eles ficavam com medo.

(José, aluno)

Quando perguntados sobre as relações de vizinhança, respondem que, no geral, são boas. Uma entrevistada responde que seu genro enche os pneus das bicicletas das crianças, demonstrando com isso relações de confiança e camaradagem entre vizinhos. Ao mesmo tempo, revelam que existe pessoas no bairro com quem não é possível ter boas relações:

Bom, que nem eu que já moro aqui desde o começo. Graças a Deus, pra mim não tem o que falar sabe, porque eu tenho amizade com meus vizinhos, tudo, com todos, mesmo os que eu não conheço é oi. Então se fala oi e respondeu, tudo bem, se não respondeu pelo menos a minha parte...

(Edna, aluna)

(...) pra cima, pra baixo, converso com todo mundo, zuo todo mundo.

(José, aluno)

Ninguém nunca mexeu comigo não, sempre respeito, eles me respeitam.

(Sueli, aluna)

Meus vizinhos são tudo bom.

(Edna, aluna)

O meu genro ele fez uma... Aquele motor de geladeira. Ele fez um motor pra encher pneu de bicicleta. Os meninos tudo vão lá, tudo tem amizade sabe.[...]

Tem amizade, abre o portão, entra, arruma a “cama” de ar, arruma tudo (...). Enche de molecada sabe. Ele não é daquele genro que nega as coisas pros outros. Não. Ele trata bem.

(Islene, aluna)

O mais ruim, é eles lá e outro cá. Não conversa. A gente mistura com quem a gente deve se misturar.

(José, aluno)

Apesar de haver pessoas com que acham que não devem se relacionar, narram relacionamentos de amizade antigos, desde quando os filhos eram pequenos, e há casos de filhos de vizinhos que foram praticamente criados juntos. Boas relações de vizinhança são narradas por duas alunas, Valéria e Edna:

V.: Em casa quando faz... Meu filho faz churrasco, a minha nora, meu genro... Dona Edna, a senhora conhece meus filhos.

E.: É verdade, conheço.

V.: Não tem briga. Meu filho briga assim, se mexer com ele, mas...

E.: Os meus com os filhos dela, era tudo pequeno, graças a Deus nunca teve vício de nada, hoje são trabalhadores...

V.: Verdade. O Fernando, meu filho, foi criado tudo junto com os dela. Nossa, tudo pequenininho.

(Valéria, e Edna, alunas)

Estas relações de vizinhança são tanto fruto de uma necessidade imediata (daí a solidariedade mútua), quanto de um tempo coabitando o mesmo bairro, num espaço em que a rua é tão importante quanto a casa. Não se trata de uma agregação com um fim específico (como aquelas da Casa da Sopa, do CRAS, do SENAC, do EJA), mas sem finalidade explícita, fundada em laços de reciprocidade cotidianos. Diferente daquelas, estas são mais lentamente produzidos e talvez mais permanentes. Ainda assim não abrange todas as pessoas: há aquelas com quem não se quer proximidade.

Perguntamos-lhes qual palavra definiria esta “comunidade” que afirmam existir no Jardim Morada do Sol, e respondem mais a propósito de um desejo do que ela deveria ser, segundo imaginam:

Valéria: Daria muito bom e beleza.

José: Muita paz e amor pra essa comunidade e pra todos ser unido.

Mário: Ser tudo feliz, sem guerra...

Percebe-se, em alguns trechos de relatos, que o fantasma da violência ainda é presente no bairro, apesar das boas relações de vizinhança narradas. Os assassinatos ocorrem esporadicamente, geralmente creditados às ações de traficantes. Os moradores vivem com medo, os crimes chocam as pessoas:

É tão bom. Tem natal que a gente passa... Tão gostoso. Quando não acontece nada a gente fala “Olha que natal, a gente passou muito bem”, mas quando você vê “Ah matou fulano lá”. Ave Maria! Aquilo já choca todo mundo (...). É uma beleza quando passam todos bem.

(Edna, aluna)

Perguntamos se o curso de EJA teve alguma importância para eles e também para a comunidade. Nas respostas, demonstraram a felicidade por estarem conseguindo aprender a ler, e falaram da importância do suporte material (alimentação, material escolar) para que continuem o curso.

Pra mim teve. Pra mim foi muito bom. (To gostando) do curso, da professora, então pra mim tá ótimo. Eles dão caderno, dão lápis, borracha, jantar, tudo. O estudo... Quem quer aprender de uma forma ou de outra faz força, vem. Quer aprender não é, quer... Às vezes (...) mas tendo a professora, tendo lápis, borracha, caderno, nós vamos estudar. Eu acho assim

(Sueli, aluna)

Pra mim eu to aprendendo com a professora não é, eu era... [...] Mas tá sendo

muito bom estudar, o EJA é muito bom pra mim. O que ela fala eu gravo na cabeça. Eu to gostando, muito bom.

(Valéria, aluna)

Também gostei bastante, que eu tinha dificuldade de escrever, eu já não tenho, a professora ajudou bastante, vixe, maravilha. E a amizade que (...) tudo de novo.

(José, aluno)

Pra mim foi ótimo, porque eu estava até querendo desistir, foi um tempo que eu fiquei internada, aí eu falei pro meu marido ainda, falei assim “Ah não, não vou mais não pra escola”, aí ele falou assim “Não. Você vai sim”. Aí eu peguei graças a Deus, eu to aqui através de Deus e Ele, não é, que deu essa força pra mim.

(Edna, aluna)

Pra mim foi bom não é, que antes de eu vim aqui, eu estava escrevendo muito errado. Escrever trabalho, escrevia “trabaio” (...) Em vez de eu vir aqui, se eu não tivesse aqui talvez eu até estivesse no bar tomando cerveja, conversando, gastando dez, quinze reais, vinte, trinta, sei lá. Aqui não, eu estou desenvolvendo melhor pra mim (...)

(Mário, aluno)

Então, nessa parte não tenho muito assim... A professora tem mais conhecimento do que eu, na parte da alimentação... O que está fora eu não sei. Está tudo aberto, sabe, pra nós. Alimentação, a professora me ensinando na leitura. Não sabia ler meu nome. O que eles puderem fazer com a gente aqui, eles estão fazendo. O que eles puderem ajudar a gente eles estão ajudando a gente, por que eu já estudei a noite assim... Eu não sei quantas escolas, duas escolas que eu vi só, ali do Humberto Salvador que tinha merendeira pra gente, e aqui, não é? No caso de outras escolas não sei, porque é muito difícil deixar

uma comidinha pra gente. E tem outras pessoas também que estão vindo, se tiver com fome também pode participar, pode comer, eles não negam nada. Eles estão abrindo espaço pra gente pra gente poder aprender. Então um caderninho dá pra gente, porque a gente fala assim “Eu vou lá na cidade comprar todo ano um caderno”. Tem vez que a minha situação ta boa, tem vez que a situação ta apertadinha. E um lápis pra gente, uma borrachinha dá pra gente, se a gente puder comprar a gente compra, se a gente não puder eles ajudam a gente. Então o espaço está muito bom.

(Islene, aluna)

Quando perguntados sobre o que mudou pra eles desde que começaram a frequentar o curso de EJA, somente uma aluna respondeu, falando da sua experiência com o computador. Mas os outros concordaram com ela, demonstrando a importância, para eles, de aprenderem a lidar com esta ferramenta:

Mudou muitas coisas, a gente aprendeu coisas... Que nem o computador mesmo (...). Aprendi muitas coisas no computador.

(Edna, aluna)

4.3 NOÇÕES DE COMUNIDADE E LUGAR: AS IDEIAS DOS EDUCANDOS.

Massey (2008) chama a atenção para o fato de que a história da modernidade foi marcada por uma concepção que via certo isomorfismo entre espaço e lugar, sociedade e cultura. Comunidades locais tinham sua localidade, culturas tinham suas regiões e sociedades tinham seus Estados Nação. Todas imaginadas (comunidades, sociedades, culturas) como tendo espaços delimitados, internamente coerentes e diferenciados uns dos outros pela separação. Os lugares, por sua vez, sempre vistos como delimitados, contendo suas autenticidades internamente geradas, definidos por suas diferenças em relação a outros lugares que se encontrassem fora de suas fronteiras. A autora afirma que esta é uma forma de pensar que persiste até hoje, e que isto é muito difícil de mudar.

Durante as observações realizadas em campo, e na entrevista com o grupo

focal, isto ficou bem claro. Mas os relatos revelam muito mais do que isto:

1. Revelaram que comunidade, para os educandos de EJA, é algo fechado, da qual os ~~de~~ fora” não fazem parte.
2. Que numa comunidade deve haver uma perfeita coerência interna.
3. Que sua existência (da comunidade) só é possível, se for liderada por uma pessoa ou instituição forte, que garanta a participação equitativa nos embates políticos reivindicatórios.
4. Revelam a presença de muitas ~~e~~comunidades no bairro” – as ligadas às diferentes instituições (CRAS, Casa da Sopa, EJA,) e aquelas da vizinhança e mesmo da igreja.
5. Que podem participar de várias delas ao mesmo tempo, ou em diferentes momentos.
6. Que as primeiras (aquelas ligadas às instituições) tendem a ser a reunião ~~de~~eles”, dos outros, das quais participam de forma mais efêmera.
7. As comunidades de vizinhança são mais lentamente construídas e mais permanentes, mas nem sempre com objetivos definidos, são tão somente laços de reciprocidade cotidianos.
8. Os projetos de comunidade ~~de~~ fora” têm adesão apenas limitada e querem fundar comunidades reivindicativas internamente. Projetos que tendem ao fracasso.
9. Em todos os casos, a ideia de um grupo que aquece está sempre presente: seja nas efêmeras, seja nas mais permanentes (mesmo estas últimas têm também um grau de idealização – como uma reunião harmônica, sem conflitos).

Mesmo da mais permanente de vizinhança, esta agregação não envolve todos do bairro. Ou como incorporam os traficantes, por exemplo? O que há é um pacto de silêncio, em que os cidadãos comuns fingem não saber das atividades ilícitas dos contraventores, e assim têm garantida a ~~p~~az” no bairro.

A importância que deram à figura do primeiro professor de EJA, tido como o responsável pela existência do curso de EJA no bairro, e visto com uma espécie de ~~t~~ábua

de salvação”, pois chegaram a acreditar que, sozinho, seria capaz de trazer a tão desejada Unidade Básica de Saúde (UBS) ao bairro, demonstra o quanto necessitam de uma liderança forte para o que imaginam ser uma comunidade de bairro.

O comentário feito a respeito das conquistas conseguidas por bairros situados distantes espacialmente foi expressiva: para eles, estes bairros já haviam sido planejados pelo poder público para receber melhorias. Ou, no mínimo, pensam que estes bairros contam com uma figura forte como presidente da associação de moradores, ou com apadrinhamento político. Em nenhum momento ponderaram que estas melhorias também poderiam ser fruto de reivindicações.

O espaço é, dessa forma, sempre pensado de forma linear, desprezando-se os embates que são engendrados pelos grupos sociais que o compõem.

Segundo Massey (2008), esta é uma maneira de tentar subjugar o espaço, uma forma de ordenar e organizar o espaço, recusando-se a reconhecer suas multiplicidades, suas fraturas e seu dinamismo. E é essa compreensão do espaço que gera as noções comuns, persistentes e cotidianas de que o lugar é um “lar”, um porto seguro onde se refugiar: como vimos, no caso do depoimento de Tânia, para quem lugar é o sítio onde nasceu, onde não passava fome – um lugar seguro e um refúgio.

Quanto aos outros entrevistados, quando perguntados sobre se o bairro é um lugar, remeteram à experiência de vida que têm no bairro – por isto sua idéia de lugar próxima da idéia humanista. Para esta corrente, o lugar é um tipo de experiência de espaço, em que a familiaridade e a identidade são construídas com o tempo em que se vai vivendo ali. Mas, se esta é uma ideia aceitável, visto que válida para entender a relação que as pessoas estabelecem com seu lugar de moradia, mesmo que seja um lugar precário, não é suficiente para entender o lugar na sua produção histórica e atual, visto que para isto exige-se um olhar para além da experiência dos sujeitos, que abarque a complexidade de agentes, sujeitos, jogos de poder envolvidos na sua constituição, em diversas escalas de espaço e tempo (não apenas o local e o cotidiano – mas também o regional, nacional, global, o passado...). Por isso não é possível fazer a crítica a esta idéia do lugar no senso comum, que se aproxima da ideia humanista, mas sim ao projeto político de constituição de comunidade que pensa o lugar apenas nesta perspectiva.

É necessária a intervenção de alguém “de fora” (como o professor de EJA, por

exemplo), para provocar alterações. O lugar é, assim como a comunidade, visto como fechado, seguro, protegido.

Massey, contudo, lembra que:

As especificidades do espaço são um produto de inter-relações – conexões e desconexões – e seus efeitos (combinatórios). Nem sociedade nem lugares são vistos como tendo qualquer autenticidade atemporal. Eles são e sempre foram interconectados e dinâmicos. [...] (MASSEY, 2008, p.106).

Sendo assim, o espaço tem que ser pensado como um produto emergente de relações e o lugar é, conseqüentemente, lugar de encontro. Os lugares passam a ser essenciais para a geração do novo, por constituírem foco do encontro e do não-encontro do previamente não-relacionado. E o espacial, trazendo distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais (MASSEY, 2008).

Dessa forma, sujeitos distintos se encontraram no Projeto de EJA e Economia Solidária, produto da ação de instituições como a UNESP e a Secretaria da Educação, dando início a um novo processo educacional, cuja essência reside na tomada de consciência do lugar ocupado por estes sujeitos na sociedade. Trajetória que se soma àquelas outras de “reuniões dos outros” e que criam comunidades efêmeras. Mas, em que medida impactam na “comunidade” mais permanente, sem fins estabelecidos, de laços de reciprocidade de vizinhança? Nas entrevistas individuais, que serão analisadas mais adiante, as educandas de EJA afirmaram terem tido avanços em suas relações sociais, pelo fato de terem aprendido a ler. Podemos inferir, disto, que sua inserção “comunitária” se fará mais eficiente, mais completa e satisfatória.

Spinelli Jr. (2006) afirma que a definição de comunidade tem sido aceita, sobretudo, através de sua dimensão subjetiva, como um *sentimento de comunidade*, de um *senso de pertencimento a determinada coletividade*, que comporta um sistema de valores e um código moral, através dos quais se definem as modalidades de pertença.

Nada parecido com isto se observa no Jardim Morada do Sol: os alunos de EJA não se sentem inseridos e nem pertencentes a determinada e única coletividade; afirmam que ela existe mas não se sentem parte dela. E, mesmo confrontados com a pergunta sobre o que esta coletividade tem obtido em termos de aquisições para o bairro, respondem que “é conversa com vereador”, ou não respondem, demonstrando que não sabem nada a respeito.

Os laços identitários, por sua vez, são o amálgama da comunidade, com seus sentidos simbólicos, carregados de sensibilidade e emoções, configurando lembranças que destacam o papel da memória em sua conformação, embasada na vivência comum. Nota-se que há um sentimento de identidade por parte dos sujeitos analfabetos enquanto moradores do bairro, mas não se sabe ao certo até que ponto este sentimento evolui – não conformando, contudo, uma comunidade no bairro. Não a comunidade que nós buscávamos, no início, a comunidade em seu sentido original: um grupo coeso, com ações coletivas, objetivas, traçadas num espaço público de debate, para o bem comum. Uma idéia próxima a movimento social. Esta nossa ideia de comunidade do bairro não existe mesmo. Por outro lado, o que se pode tomar como comunidade de vizinhança, baseada na reciprocidade, esta sim parece existir, mas, mesmo ela não parece envolver o bairro todo, de modo que houvesse uma homogeneidade e harmonia interna, ligada ao fato de todos ocuparem mesmo lugar. Há diferenças internas, há os que não respondem ao bom dia, há os traficantes e os que matam violentamente. Para os que participaram do grupo focal, estes não fazem parte das boas relações de vizinhança

A verdade é que a nossa insistência sobre o tema comunidade no grupo focal fez com que emergissem relatos sobre *a vizinhança* como comunidade. Não se pode deixar de considerar isto. Parece ser a comunidade que existe, além daquela da igreja (mas para esta última, o envolvimento é bastante diferente entre as pessoas que participaram do grupo). Assim, é preciso diferenciar a comunidade que “eles” (os de fora) querem construir no bairro (uma comunidade para reivindicação, para ação política) e aquela que os sujeitos, na sua coexistência naquele lugar estão construindo cotidianamente (que não é a que as instituições, nem a EJA, consideram): os laços de reciprocidade de vizinhança. Para esta última sim, existem regras e existe uma moral (acordos tácitos): a pessoa não pode só usufruir dos favores sem nunca poder retribuir – tem que ser recíproco. As pessoas que participaram do grupo afirmam que não se sentem parte das comunidades da Casa da Sopa, do CRAS, mas que às vezes participam, ou já participaram. Assim como já participaram das comunidades das aulas da autoescola. Participam por um período, sentem-se aquecidos, mas são experiências efêmeras, pois terminado o objetivo a que se destinavam, tendem a se desagregar. Também definem a governança local como reunião deles (dos outros), como mais um projeto de formação de comunidade que chega de fora ao bairro, assim como o

EJA, a qual, sem a figura do líder carismático (o primeiro professor), experimentou certa desagregação (vários alunos deixaram de frequentar a EJA, e alguns não retornaram mais). Mas também se sentem pertencentes à vizinhança.

O que observamos coaduna-se com o que escreve Spinelli Jr. (2006), para quem a análise da comunidade torna-se algo problemático, pois exige um tipo de “fixação” que não se harmoniza com os processos de construção de identidades nas sociedades contemporâneas. A comunidade, como definida na teoria social, perde o sentido em decorrência da plasticidade que as identidades comunitárias assumem no mundo atual.

Se, conforme Haesbaert (2006), todo grupo se define pelas ligações que estabelece no tempo, tecendo seus laços de identidade na história e no espaço, apropriando-se de um território, seja concreto ou simbólico, onde definem os marcos de suas práticas sociais, vemos no Jardim Morada do Sol um grupo parcialmente coeso onde, ao lado das afirmações de que vivem para si e sua família, compartilham experiência semelhante aos que moram no bairro, com todas as dificuldades e problemas que tiveram que enfrentar e com estes, com aqueles que reconhecem como pessoas que estão na mesma situação e têm visões de mundo parecidas, há o estabelecimento de laços de vizinhança, com base na reciprocidade.

Haesbaert (2006) afirma ainda que a construção das identidades territoriais possui uma dimensão ancorada na memória coletiva, construída em torno do passado para confirmar uma diferenciação e construir, com maior sucesso, uma identidade. E outra dimensão ancorada nos referenciais espaciais, tanto do passado como do presente. Não é difícil perceber estas duas dimensões existentes nos depoimentos conseguidos com as entrevistas no Jardim Morada do Sol, marcados por um passado de dificuldades, lutas e enfrentamentos pessoais e coletivos, conquistas obtidas, o sonho da casa própria alcançado.

Assim sendo, as identidades sociais, engendradas por um processo que se estabelece entre indivíduos que partilham relações de convivência, são forjadas ao longo do tempo e acabam por situar-se espacialmente.

Não se pode esquecer o papel da memória em tudo isto. Durante a pesquisa, várias foram as ocasiões em que a memória das dificuldades sofridas no Morada do Sol (e no Belo Galindo) veio à tona, e comentada pelos alunos de EJA: a lama, a falta de transporte público, as humilhações sofridas por causa do preconceito contra os que

habitavam no bairro...

A memória coletiva e a individual se misturam, na medida em que são experiências vividas de um mesmo contexto socio-histórico e espacial. As privações pessoais lembradas permitem avaliar o curso de EJA através dos recursos materiais disponibilizados. Sem esses recursos (material escolar, equipamento de informática, alimentação), elencados como de fundamental importância, é provável que o curso de EJA não estivesse em andamento.

Talvez, apesar da identificação que os une, os educando de EJA sonhem com a existência de uma comunidade ideal, que traga harmonia, justiça, um sentimento de semelhança, uma vida mais fácil e fluida, distante dos embates do mundo “lá fora”. Conforme Bauman, “a atração de uma ‘comunidade da mesmice’ é a de uma apólice de seguro contra os riscos que povoam a vida diária num mundo polivocal” (BAUMAN, 2007, p. 93).

4.4 O DIREITO À PALAVRA: OS ALUNOS DA EJA.

As entrevistas individuais transcorreram sem percalços. As entrevistadas foram escolhidas por serem as únicas que estiveram presentes em todo o transcorrer do curso de EJA. Uma delas foi bastante lacônica em suas respostas, mas mais por seu jeito de ser, bastante tímida, do que por outro motivo.

Não foi difícil encontrar o endereço de Islene⁴⁰, um vizinho indicou-nos o local. Encontramos Islene fora da casa, indo ao socorro de uma vizinha doente, “irmã da Igreja”⁴¹, segundo ela. Esperamos durante alguns minutos; ao voltar, recebeu-nos muito bem. A sua casa, doada pela Prefeitura, difere das casas vizinhas por ser a única rebocada por dentro e por fora, apesar de muito pequena: dois quartos bem pequenos, um banheiro e uma cozinha.

Iniciamos a entrevista com Islene⁴², como havíamos combinado. A entrevista foi pontuada por momentos de grande emoção de Islene ao recordar as dificuldades de

⁴⁰ Os nomes das entrevistadas foram trocados, a fim de preservar suas identidades.

⁴¹ Indícios de reciprocidades presentes no bairro: vizinha + Irmã da igreja. Dois tipos de vínculos que se fortalecem mutuamente.

⁴² Entrevista concedida em 10 de maio de 2013, na casa de Islene.

sobrevivência e de moradia.

Islene nasceu em Santo Expedito, município a poucos quilômetros de Presidente Prudente, é solteira e define sua idade como “quarenta e poucos anos”. Vive com um auxílio do governo de cinquenta reais mensais. Foi dada por sua mãe em adoção para uma família na qual, segundo afirma, sofreu muito. Depois de algum tempo, a mãe foi buscá-la, acionando a polícia para isto, e a trouxe de volta. Hoje Islene acredita que, se tivesse ficado com a família adotiva, teria tido uma vida melhor e oportunidade de estudar.

Enquanto esteve com a mãe biológica, Islene descreve uma vida de muito sofrimento, também, sendo desprezada, apanhando muito e trabalhando na roça. Em vista desta realidade, não pôde frequentar a escola

R: Por que você não pôde estudar?

I: Devido ao desprezo que eu tive bastante, não tive amor na infância, só apanhei que nem burro na carga. [...] Debaixo de reio mesmo, não era brincadeira. Não andava na rua batendo perna, não, quando eu era menina. Era só na roça. Roça, roça, roça, roça, roça.

Segundo conta, sua mãe passou a odiá-la quando optou por ser evangélica. E a partir daí não a aceitou mais em casa. Foi vivendo de favores de irmão da Igreja, morando ora em casa de um, ora em casa de outro. Ao entrar na adolescência, Islene ficou depressiva e começou a usar drogas. Daí para uma vida de infrações e prostituição foi um pulo. Sua maior mágoa diz respeito ao desprezo de sua família pela sua situação. Chegou a ir para Campo Grande (MS), onde ficou presa por cinco anos, conforme afirma, injustamente, acusada de um roubo que afirma não ter cometido. Andava pelo “amelódromo” de Campo Grande, quando a polícia apareceu e a levou algemada.

Aí depois na hora que eu entrei nas drogas, na prostituição, no pecado mesmo, lá embaixo, aí eu não tive mais jeito de voltar. [...] Eu tive que passar tudo, tudo, tudo. Passei cinco anos na cadeia sem dever nada pra justiça. O advogado sabia, o juiz sabia, todo mundo sabia que eu estava pagando uma coisa que eu não merecia. Que eu nunca precisei roubar uma agulha de ninguém lá em Campo Grande. [...]

Lá com os outros camelôs eu descendo, a polícia me pegou sem mostrar nada, causa nenhuma, sem falar nada comigo, não abriram a boca porque tava acontecendo, pegou, me algemou e me levou pra delegacia. Um pedacinho da minha vida.

(Islene)

Após atear fogo nos colchões da cadeia, por desespero, foi agredida por uma carcereira, mas nada foi feito. Foi solta após cinco anos, por terem encontrado o verdadeiro responsável pelo roubo.

Deixou as drogas, foi para Teodoro Sampaio (SP) e passou a se dedicar à sua religião, vivendo com o auxílio dos irmãos da Igreja Assembléia de Deus. Até que um dia, em visita a uma das irmãs necessitadas de sua igreja, recebeu dela uma pasta em agradecimento, contendo a documentação do terreno no Francisco Belo Galindo.

O meu coração (...) não conseguia dormir, não conseguia dormir de noite. Amanheci do outro dia sem dormir. Aí ela falou assim (Islene fica muito emocionada): “Eu não vou dar pra família nenhuma, nenhuma família minha. O que eu vou dar pra você...” então quer dizer, ela quis dizer que eu era a família dela, não é, ela quis dizer...” eu não dou pra família nenhuma, eu não tenho família, eu vou dar pra você, eu vou escolher você. Toma”. E entregou a pasta pra mim, uma pasta com todos os documentos da casa.

(Islene)

Islene chorou muito ao contar esta passagem de sua vida. Após passar o terreno em seu nome, Islene conseguiu a doação de madeira, com a qual construiu um barraco, e entrou nele sem água, sem luz, sem comida, sem nada.

Não tinha vizinhos ainda, embora sua filha já estivesse começando a construir algumas quadras de seu barraco de madeira. Uma mulher que morava mais distante vinha auxiliá-la, de vez em quando, com uma sopa. Um dia, dois pedreiros que estavam construindo num terreno próximo repararam em sua situação, e foram ao CRAS solicitar um auxílio para Islene, que recebeu um fogão, um botijão de gás e alimentos.

Quando conseguiu que a prefeitura construísse sua casinha, Islene teve que se mudar para outro terreno, enquanto sua casa era construída. Assim, invadiu um terreno próximo e construiu com o auxílio de um vizinho um barraco de madeira minúsculo, onde morou até sua casa ficar pronta. Islene se emociona e chora novamente, ao contar o momento em que o dono do terreno que invadiu apareceu – ela pensou que ele fosse despejá-la do local:

Depois que eu carpi tudinho, o homem apareceu. O homem apareceu aqui. Falei: meu Deus!, não deixa tirar esse cômodo daqui não, Senhor, se tirar esse cômodo daqui, Senhor, eu fico sem casa [...] Aí eu falei pro moço “É seu esse terreno aqui?”. Ele falou assim “É”. Eu peguei e falei pra ele assim “O senhor que é dono, você resolve, se quer que eu tiro ou não”. Aí ele pegou e falou assim “Não senhora, não vai tirar não”. Quando ele falou não, pode ficar despreocupada, eu [...]

(Islene)

Islene chora e abençoa muito este homem, que era católico, por ter permitido que permanecesse em seu terreno até o término da casa. Ela mora na casa há dez meses, e quase não tem móveis, apenas um fogão e uns bancos de madeira. Descreve sua vida no bairro como maravilhosa, por ter deixado uma vida ~~de~~ “pecados”, como ela define, e conseguido sua própria casa, não dependendo mais de favores para morar.

Islene conta que recebeu alguma ajuda de vizinhos, mas depois que foram conseguidas as melhorias para o bairro (água encanada, esgoto, luz e asfalto), cada um passou a cuidar mais de si. Hoje suas relações se resumem mais aos irmãos da Igreja.

No bairro, frequenta a Igreja Assembléia de Deus e a escola, para o curso de EJA. Na ~~cidade~~ “cidade”, como ela se refere ao centro principal de Presidente Prudente, vai apenas até a caixa lotérica perto do camelódromo, uma vez ao mês, para pegar o auxílio que recebe do governo. Não vai a outros lugares porque, segundo afirma, fica com vontade de ter as coisas e não tem recursos para comprar⁴³.

⁴³ Aqui temos as redes sociais e o espaço vivido por Islene: vizinhos, igreja. Bairro cotidianamente, e centro uma vez por mês.

Islene se emociona novamente quando pergunto onde compra alimentos:

R: Os alimentos que você usa, você compra onde?

I: Não compro em lugar nenhum (se emociona)

R: Você ganha? Você ganha do CRAS?

I: Não.

R: Você não pega cesta básica em lugar nenhum?

I: Não. Dela não.

R: Você nunca foi pedir?

I: Eles mandaram [...] Não tem mais físico, e daí [...] eu não aguento isso [...]

R: Mas você nunca foi lá tentar pra ver se você consegue de novo?

I: Não, não, não, não.

R: Ou na Casa da Sopa, ou na sua igreja?

I: Não, lugar nenhum.

R: A sua igreja não dá cesta básica?

I: Não.

Islene se alimenta com a ajuda da filha e de vizinhos. Atualmente, usufrui do jantar oferecido na escola, por ser frequentadora do curso de EJA.

Tem um rádio, pelo qual acompanha noticiários e programas evangélicos. Diz que o bairro está ótimo, mas falta médico e uma atividade para tirar os jovens da rua, pois, segundo afirma, eles estão usando drogas.

Participa das atividades de sua Igreja, atendendo aos irmãos de fé. Tem conhecimento acerca das atividades assistenciais da Igreja Adventista do Brasil Novo no bairro, mas não pede auxílio a eles por medo de exigirem que mude sua religião.

Islene já havia frequentado um curso de EJA no Jardim Humberto Salvador, mas não teve condições de continuar. No atual curso, destaca como importante o fato de ter

sua casa:

Aqui sim, agora o negócio está bom. Porque você tem sua chave, pra abrir sua porta pra você entrar pra dentro de casa. Você vai e volta, você tem seu cantinho pra você dormir, não é?

R: E o curso? O que você ta achando do curso?

I: Agora está uma benção. Agora você está na consciência que você tem um cantinho pra você morar, que você tem uma porta pra você abrir, não é, pra você entrar pra dentro. Não é alegria? Não é felicidade? Vixe, minha filha do céu.

A entrevista termina com Islene muito emocionada, e ela nos mostra sua casa. Apesar de pequena e contar com acabamentos simples, Islene se considera feliz por ter onde morar.

Minutos depois, Sueli⁴⁴ chegou. Em seguida, com Sueli, a entrevista teve mais momentos emotivos, pelas declarações de luta da entrevistada, por ter sido mãe muito cedo (aos doze anos), e por problemas de saúde. Comentamos sobre o direito de Islene à aposentadoria, por ter sido trabalhadora rural durante mais de dez anos. Sueli comenta que *“o curso de EJA serve pra isto, pra gente aprender a ler e assim ficar sabendo mais dos direitos da gente”*.

Sueli nasceu em Governador Valadares (MG), é solteira, tem 54 anos e é aposentada. Vive com um salário mínimo. Não se lembra bem de sua cidade natal, pois saiu de lá aos sete anos de idade, indo para o estado do Espírito Santo, e daí para outros lugares que não especificou, e então veio para Pirapozinho (município próximo a Presidente Prudente). Começou a estudar em Minas Gerais, mas saiu da escola quando se mudou, e não voltou mais. Diz que *“não tinha cabeça para estudar”*, pois tinha dificuldades de aprendizagem. Os pais bebiam, e então Sueli saiu de casa aos doze anos de idade, quando engravidou. Emociona-se ao contar esta passagem de sua vida, quando teve sua filha dos doze para treze anos.

⁴⁴ Entrevista concedida em 10 de maio de 2013, em casa de Islene.

Aí vim pra Pirapozinho, de Pirapozinho... Sou de família tudo que bebe, tem vício de bebida, essas coisas, aí minha mãe tomava uns porres, eu fiquei meio assim [...] com ela, saí de casa, já engravidei também, com doze anos tive minha filha, doze pra treze anos tive minha filha. E foi indo minha vida assim.

(Sueli)

Veio para Presidente Prudente morar com uma irmã, e começou a trabalhar. Após ter tido vários companheiros, terminou sozinha, com três filhos cujos pais não auxiliavam em nada, nem pagavam pensão. A filha mais velha acabou sendo criada pela avó.

Morou em diversos bairros, até que recebeu a doação, durante a gestão do então prefeito Agripino Lima, de um terreno no Parque Residencial Francisco Belo Galindo, vindo para o bairro há cerca de quinze anos. Foi uma das primeiras moradoras do bairro, e construiu sua casa com recursos próprios, sem nenhum auxílio. Conseguiu pela prefeitura algumas telhas, duas janelas e uma porta, e foi só.

Trabalhava de margarida (varredora de rua) na Prefeitura. Quando chegou, não tinha asfalto, e Sueli recorda a grande dificuldade para ir trabalhar em dias de chuva: a lama impedia o andar, e não raras vezes, caía, enlameando toda a roupa de ir para o trabalho.

Então não era fácil pra mim trabalhar de varredora, pra pegar o primeiro ônibus eu tinha que descer correndo, que eu pegava lá em cima. Tinha que descer correndo. E aqueles cachorros cercando, bêbado, drogado passando, e você com medo de tudo. Porque você fica com medo, a mulher sozinha cinco horas da manhã eu saía. [...] Mas às vezes estava chovendo, você descia patinando. Era uma descidona essa rua. Caía no chão, tinha dia que eu caía, sujava toda a roupa, aí já não dava... Você ficava... Acabava até ficando triste, se entristecendo em ir pro serviço, perdia dia de serviço. E aí não foi fácil pra trabalhar aqui nessa época.

(Sueli)

Quando chegou ao Belo Galindo, teve a impressão de que o bairro era difícil e estranho, mas resolveu enfrentar:

Ah as primeiras coisas eu já pensei logo, falei “oh esse barreiro! Ai meu Deus. Aqui deve ter muito maluco”. Ai eu pensava, falava assim, mas não tem nada não. Eles tomam os golinhos deles pra lá, eu tomo um golinho pro lado de cá e vamos levando a vida.

(Sueli)

Perdeu a visão de um olho após uma queda, e lutou muito para conseguir se aposentar por invalidez. Considera-se feliz por ser evangélica, e por ter um dos filhos morando próximo à sua casa, com os três netos. Um filho solteiro mora com ela, e não trabalha por ter problemas de saúde.

Sueli conta que sua casa tem problemas estruturais, quando chove entra muita água, principalmente no quarto do filho. O vizinho construiu encostado em sua parede, o que acarretou o problema com a água de chuva. Pediu durante anos auxílio da Prefeitura para arrumar a casa, que tinha outros problemas, mas não conseguiu. A reforma de parte da casa foi financiada por uma indenização que recebeu de uma causa trabalhista.

Sueli frequenta a academia da terceira idade, recém-construída no bairro, a padaria, a escola (que gosta muito):

Eu frequento a escola, que eu não gosto de perder aula de jeito nenhum. Até orei muito pra que Deus mandasse professor nessa escola, que se fosse de Deus eu aprender a ler que ia ter professor, e teve.

(Sueli)

Frequenta ainda o CRAS (pois também gosta muito dos cursos que são oferecidos lá, principalmente os de pintura) e a casa de uma vizinha doente, além da casa do filho. Vai também à sua Igreja (Assembléia de Deus), geralmente aos domingos e feriados, pois em dias de semana não pode ir, porque tem aula. Diz não frequentar a Igreja

Católica, nem as festas católicas, pois é permitido beber, e sua religião não permite⁴⁵.

No centro da cidade, frequenta o calçadão, o camelô, o Hospital Regional quando precisa. Mas não é sempre, pois tem dificuldades para ir sozinha, por causa de seu problema de visão.

Tentou ganhar o passe livre para o ônibus, para poder pagar o passe a uma pessoa para acompanhá-la quando vai pagar suas contas, mas não conseguiu. Reclamou muito do médico que a examinou, pois ele negou a ela o passe livre por problemas de visão:

Ignorante, bruto, parece um cavalo esse médico lá do Palácio da Saúde. Não gostei daquele médico. Pois eles recusaram, não quiseram me dar. Falei amém.

(Sueli)

Mas não desistiu – pensa em retomar a luta para obter o passe livre. O fato é que Sueli tem muito medo de andar sozinha pela cidade, pois uma vez por pouco não foi atropelada, e por diversas vezes as pessoas lhe dão encontrões, pois não consegue desviar a tempo. Seu problema de visão torna perigosa qualquer incursão por lugares muito movimentados.

Tem muita vontade de frequentar clubes da terceira idade, onde ouve falar que são desenvolvidos cursos diversos, jogos e atividades diferentes, mas não pode por seu problema de saúde e por falta de recursos.

O filho que mora com Sueli é quem faz suas compras de alimentos, geralmente no Muffato, no Pastorinho ou onde encontra mais ofertas. Vai de carro com seu outro filho, que utiliza o carro da firma onde trabalha. Quando vai de ônibus, o mercado entrega as compras em casa. Suas roupas e sapatos são comprados no brechó da Igreja que frequenta, a Assembléia de Deus.

Gosta de assistir televisão, mas o que usa mesmo é o aparelho de som, para ouvir os louvores de sua religião. Não gosta muito do rádio, pois ela diz que tem muita coisa no rádio que desagrada a Deus.

Diz que o bairro melhorou muito com o passar dos anos, relata as relações de

⁴⁵ Nota-se, aqui, as delimitações de comunidade de Sueli, os espaços que lhe são interditos, pela sua fé religiosa.

vizinhança como sendo boas, mas um pouco distantes, principalmente daqueles que possuem afazeres ilícitos⁴⁶:

E eles vivem pra lá na casa deles, eu vivo na minha. Como se diz, cada macaco no seu galho. Cada um vive a sua vida do jeito que quer, eu vivo a minha [...]
(Sueli)

Tem conhecimento das atividades da Igreja Católica no bairro, de auxílio aos jovens que têm problemas com drogas. Mas Sueli participa de trabalhos comunitários somente em sua Igreja e quando solicitada.

Quando perguntamos o que acha do curso de alfabetização, Sueli se anima:

S: Pra mim eu estou gostando, pra mim está bom porque eu estou aprendendo. Eu estou aprendendo a conversar, eu estou aprendendo a ter mais educação, lidar com as pessoas, eu gosto do povo todo lá e... Pra mim está bom.

R: O que você acha que mudou na sua vida desde que você começou a frequentar?

S: Ah mudou. Eu já sei ler alguma coisinha, eu estou animada, alegre, estou gostando. Pra mim mudou sim, porque você já senta ali, já lê alguma coisinha, tudo. Você já fala... Estou tendo uma mudança, já estou sabendo ler alguma coisinha e tal. Sei lá, pra mim está bom. Tomara que continue.

Ao término das entrevistas, Sueli nos convidou para ir até sua casa ver os quadros que pintou no curso de pintura oferecido pelo CRAS. Após muitos agradecimentos e um caloroso abraço em Islene, partimos para a casa de Sueli, não muito longe – sua casa ainda não foi rebocada, mas é maior do que a de Islene. Ela comenta que teve alguns benefícios do governo cortados (bolsa-família, cesta básica) e reclama que isto é injusto, pois tem um filho que não pode trabalhar por problemas de saúde. Os belos quadros estão pendurados na parede da sala sem reboco, ela os mostra com orgulho. Convidou-nos a ver toda a casa, revelando os planos para o futuro: rebocar, consertar um vazamento que causa

⁴⁶ Vizinhos que não participam da rede de reciprocidade, que formam comunidade.

umidade, colocar uma churrasqueira... Despedimo-nos, agradecendo a oportunidade da entrevista, também de forma calorosa.

Tempos depois, fomos ao Jardim Morada do Sol para uma visita a um conhecido, e resolvemos passar na casa de Edna⁴⁷ para ver se ela estava, e assim marcar uma entrevista. Ela concordou em dar a entrevista naquele momento, pois tinha tempo livre. Relatou um problema no pé, afirmou passar por muitas dores, mas disse que isso não atrapalharia a entrevista.

Sua casa é muito bonita, com bons acabamentos e pintura bem-feita. Edna não falou muito. Possui um jeito tímido, e apesar de simpática e receptiva, foi lacônica em suas respostas.

Edna é viúva, mas mora com um companheiro. Tem 49 anos, e vive com um salário mínimo. Nascida em Presidente Prudente, morou na Vila Operária com seus pais. Não estudou porque necessitava trabalhar na roça. Quando se casou, foi morar no Paraná.

Um de seus irmãos comprou um terreno no Jardim Morada do Sol, e quando soube que os preços dos terrenos no bairro eram acessíveis, comprou também. Seus pais compraram também, e começaram a construir com recursos próprios. Veio, então, do Paraná, para morar com seus pais, pois sua mãe ficou doente, e conta que a única ajuda que obtiveram foi a de uma vizinha, que os deixava usar o telefone. O marido de Edna veio do Paraná, e começaram a construir. Ela trabalhava como empregada doméstica e empregavam na construção da casa tudo o que podiam. Há quinze anos que mora no bairro.

Sentiu-se feliz com a vinda para o bairro, apesar das dificuldades, pois livrou-se do aluguel. Comenta que, no início, as pessoas de Montalvão não gostavam que os moradores do Jardim Morada do Sol subissem no ônibus:

Então, esse ônibus, tinha muitas pessoas dentro que não gostavam que os daqui fossem nele, no ônibus. Aí a presidente (da Associação de Moradores) pegou e pediu esse ônibus, outro, pra ficar só na vila. Aí então agora nós temos um pra vila, está até hoje.

(Edna)

⁴⁷ Entrevista concedida em casa de Edna, em 12/06/2013.

Estranhou a distância, mas desenvolveu boas relações com os vizinhos, e foi superando os problemas. Afirmo que nada mudou em suas relações de vizinhança com a chegada das melhorias para o bairro.

Frequenta a padaria do bairro, dia sim, dia não, além da escola toda noite. Uma vez por mês vai com sua filha ao calçadão, pagar suas contas. Uma vez por semana vai à Igreja do Pastor Hernandez, que fica no centro da cidade. Compra seus alimentos no Muffato, aproveitando os dias de promoção, e compra roupas nas lojas do calçadão (principalmente a Loja Dez). Geralmente, utiliza o ônibus para ir ao centro da cidade, mas as vezes seu filho a leva de carro.

Edna assiste bastante à televisão, principalmente os telejornais. Também ouve rádio. Acredita que o bairro melhorou muito nos últimos anos, mas sente falta de uma melhor assistência médica.

Edna já havia participado de um curso de EJA no bairro, que teve a duração de dois anos. Acha que o atual curso de EJA está sendo muito bom, porque está conseguindo ler e sente que melhorou bastante suas relações com as pessoas.

R: E a senhora sente que houve uma mudança na sua vida depois que a senhora aprendeu a ler?

E: Uma mudança. Bastante

R: Que jeito essa mudança?

E: Uma mudança assim, de eu hoje pegar um papel, e pegar ele e ler, porque coisa que eu não sabia era ler

R: E com as pessoas, a senhora acha que mudou?

E: Melhorou. Melhorou bastante. Melhorou bastante mesmo. Bastante.

Ao término da entrevista, despedimo-nos de forma bastante amigável e Edna convidou-nos a visitá-la mais vezes.

Com Marlene⁴⁸, a entrevista havia sido marcada no dia anterior, mas ela não pode comparecer, pois foi trabalhar na colheita da batata. Marlene foi muito receptiva, bem como seu marido, Simeão. Sua maneira alegre de ser em nada reflete o passado difícil: Marlene morou nas ruas de São Paulo dos oito aos vinte poucos anos. Apesar de relembrar momentos dolorosos, Marlene manteve atitude firme e bem-humorada, o que causou-nos espanto. Ela demonstrou alguma apreensão a respeito de uma viagem que terá de realizar: a família, perdida há mais de 40 anos, foi encontrada em Minas Gerais, e ela irá visitá-la em breve.

Marlene é natural de Almenária, Minas Gerais. Tem 57 anos e mora com um companheiro. Vivem com um salário mínimo, e mais a renda dos serviços que conseguem ocasionalmente.

Não se lembra muito bem de sua vida em Almenária, só lembra de dez irmãos e muitas dificuldades. Então, seu pai a enviou com um primo para São Paulo. Chegando lá, o primo desapareceu, deixando-a sozinha na cidade, aos oito anos de idade.

Então não posso contar muita coisa. Era uma vida difícil lá quando nós éramos pequenas, eram dez crianças e era tudo assim... Humilde, não tinha muita coisa, passava muita necessidade. Então aí meu pai pegou e mandou eu vir com meu primo pra São Paulo, chegou aí ele sumiu e eu fiquei sozinha em São Paulo.

(Marlene)

Morou na rua, e apesar de conseguir trabalho após ficar mais velha, continuava morando na rua.

R: E aí?

M: Aí fiquei criando em São Paulo sozinha.

R: Mas na casa de quem?

M: Fiquei pelo menos sozinha dentro São Paulo, sem parente, sem gerente.

⁴⁸ Entrevista concedida em 13/06/2013, em casa de Marlene.

Eu não tinha ninguém.

R: Mas você morava onde?

M: Na rua.

R: Na rua?

M: Na rua. Morava na rua.

R: E aí, como é que você fez?

M: Eu fiquei na rua até uns... Até uma idade boa... Até uns dezenove. Depois que eu arrumei uma casa de família pra trabalhar, que ninguém me pegava pra trabalhar. Aí eu ficava na rua, eu comia na rua, pedia, vivia minha vida assim.

R: Você dormia onde?

M: Dormia no papelão, debaixo de biqueira de casa. Era assim minha vida.

Marlene lavava a louça de algumas casas, ganhava algum dinheiro e comida, e dormia na rua. Depois de algum tempo, já com “vinte e poucos anos”, uma família a acolheu, dando-lhe emprego e um teto para se abrigar. Considera esta a sua verdadeira família, por todo o apoio que lhe deram.

Aí só depois que eu fiquei mais com uns vinte e poucos anos que eu consegui arrumar uma família, umas mulheres lá que me pegaram e eu fui morar na casa delas. E essas aí eu considero como se fosse minha família, que me deu apoio, me deu carinho e até hoje elas me dão carinho, não se esquecem de mim. Mas eu vivi a maioria na rua, em São Paulo. Dava soco, apanhava... Vixe, era um tendel.

(Marlene)

Passados mais de quarenta anos, Marlene encontrou sua família biológica. Segundo ela, uma conhecida procurou na Internet, e encontrou a sua família de origem. Sua mãe ainda vive, tem mais de noventa anos, mas seu pai já é falecido.

Marlene relata não estar tão entusiasmada com a ideia de visitar sua família, pois acha que são estranhos para ela. Está apreensiva com a viagem a sua cidade natal – não sabe se encontrará alguns de seus irmãos e irmãs, pois não sabe ao certo onde vivem. Sabe apenas que reencontrará sua mãe, da qual não se lembra direito, e acha que sua mãe também não se lembra dela.

[...] Então nem ela tem muita lembrança de mim. Ela perguntou pra mim esses dias “que jeito você tá? Que jeito você é?”. Se eu vir ela aqui na minha frente eu não conheço.

(Marlene)

Depois de ficar algum tempo trabalhando e morando com esta família em São Paulo, saiu para morar com um homem, que a engravidou e abandonou. Não conseguia mais arrumar emprego, e voltou a morar nas ruas, agora com seu filho. Criou seu filho nas ruas de São Paulo até os dois anos de idade, quando a mesma família que a abrigou da primeira vez a reencontrou, e a acolheu novamente, juntamente com a sua criança.

Quando seu filho estava maior, Marlene soube que o pai do menino estava em Presidente Prudente, e resolveu vir para cá, atrás dele. Veio, mas foi recebida de forma violenta:

Chegou aqui achei, em Pirapó. Aí ele veio em cima de mim pra me matar com um pau. Eu peguei um pau e dei na cabeça dele, derrubei ele no chão, peguei minhas coisas e voltei pra São Paulo. Aí fiquei com raiva, voltei de novo pra cá, falei “daqui eu não vou sair porque aqui que é meu lugar agora”.

(Marlene)

Marlene decidiu ficar em Prudente, pois conseguiu trabalho na roça e quartinho para morar. Mas afirma que seus filhos foram criados nas ruas, pois não tinha com quem deixá-los para ir trabalhar.

Mas foi uma vida muito puxada, eu trabalhei criando meus filhos na rua, na

rua. Os dois na rua. Trabalhando na roça, pagando um comodozinho que você tinha que sentar na cama pra fazer comida, porque era pequetitinho assim. Hoje graças a Deus eu sou feliz.

(Marlene)

Apesar dos trechos dramáticos de sua vida, Marlene não se emociona, e mantém o bom humor. Resolveu encarar as dificuldades de frente, sorri e define-se com “selvagem”:

Porque eu fui criada na rua, eu tinha medo de apanhar, eu tinha medo dos outros me matarem. Então pra mim... Não acontecer nada disso comigo, o que acontecia? Eu ia em cima. Podia ser velho, jovem, vinha em cima de mim, falava qualquer coisa, eu tava em cima, com medo de me matar. Não tinha ninguém pra me defender, eu tinha que me defender. Quem ia me defender? Se uma pessoa estivesse me batendo, minha filha, não tinha ninguém pra vim falar “pára”. Deixava me matar. Então eu falei “Sou eu mesma, sou eu com Deus na minha frente, e eu mesmo”. E assim fui levando a minha vida assim. E até hoje eu tenho natureza selvagem.

(Marlene)

Em vista de sua vida difícil nas ruas, Marlene não pôde estudar. Lembra-se que morou uns tempos em Belo Horizonte, quando criança, e foi para a escola, mas segundo relata, “as professoras não me aguentavam”. Depois disso, Marlene nunca mais teve oportunidade de ir à escola até o presente momento, na EJA.

Pagava aluguel na Vila Líder, quando recebeu, na gestão do prefeito Agripino Lima, o terreno no Jardim Morada do Sol. Foi ver o terreno, mas não teve coragem de se mudar:

Aí o Agripino me deu esse terreninho, eu vim aqui, olhei, falei “Meu Deus, quero aqui não, Deus me livre”. Aquele morro, capim, vaca em todo lugar aqui. Falei “Quero não, não vou morar aqui não”. O pessoal falando que era

muito triste, eu falei “Eu que não venho”.

(Marlene)

Dois anos se passaram, até que um dia, ao chegar ao terreno e ver que havia alguém limpando para construir nele, pensando que não tinha dono, resolveu tomar posse do terreno e buscar ajuda para construir. Conseguiu auxílio de sua Igreja, a Presbiteriana, que a ajudou a construir uma casinha. Veio para o bairro há vinte anos, em condições ruins, e se deparou com muita violência:

[...] Aí eu vim pra cá não tinha porta, não tinha nada. Entrei dentro. O dia em que eu mudei pra cá, o cara aqui atrás deu um tiro em um, e matou aqui. Falei “Meu Pai! Ah, não estou nem aí, Deus que acode”. Ficou o morto aí e umas pessoas vieram e buscaram. Aí no outro dia que eu fui lá, tal, voltei, deu um tiro em outro aqui, quase pega em mim. O sangue derramou e o cara andando. Aí deixei pra lá, aí falei “Vou morar aqui mesmo”. [...]

(Marlene)

Mas o fato é que Marlene não aguentou. Por duas vezes, voltou a morar na Vila Líder, e só retornava ao Morada do Sol porque não tinha condições de pagar o aluguel. Descreve o início no bairro como difícil, pois ocorriam muitas brigas, muita violência, não havia uma venda para adquirir alimentos, nada. Só havia a distância.

R: No início quais as primeiras impressões que você teve do bairro quando você chegou?

M: Ah eu achei muito ruim. No começo era ruim, era muito ruim. Muita briga, muita coisa errada. Então melhorou depois, mas quando eu cheguei, eu fiquei bem com medo, fiquei com medo. Não achei nada bom aqui.

R: O que tinha de ruim?

M: Ah briga, muita briga, e... Eu não conhecia muitas pessoas, então isso que eu achava. Não tinha nada, não tinha uma padaria, não tinha um mercado, não

tinha nada pra você comprar. Não passava nem um verdureiro, e hoje passa. Então hoje melhorou, não tinha nada antigamente.

Hoje, diz que houve uma melhora incrível no bairro, e se considera muito feliz por morar ali.

[...] E hoje eu to aqui porque foi ganho do Agripino, o Agripino me deu o terreno, eu fiz minha casa, a igreja ajudou muito eu, porque se não fosse eles pra me ajudar eu tava pagando aluguel até hoje. E hoje eu gosto daqui, eu gosto. [...]

(Marlene)

Afirma ter boas relações de vizinhança, e diz que conhece “todo mundo” no bairro. Costuma frequentar o bairro todo, até o Belo Galindo, para visitar amigos. No restante da cidade, frequenta a Vila Líder e Planaltina, também para visitar conhecidos. Vai ao centro da cidade para fazer compras uma vez ao mês, e também para pagar suas contas. Compra alimentos no mercado Econômico, do centro da cidade, e compra roupas nos brechós da cidade e na Loja Dez, do calçadão. Utiliza o ônibus para se locomover.

Marlene gosta de ouvir rádio, mas o que faz mais é assistir televisão. Ela conhece as atividades de auxílio da Casa da Sopa e do CRAS, e não participa de nenhuma entidade de assistência. Gosta muito do curso de EJA, apesar de estar tendo muitas faltas por problemas pessoais: o fato de reencontrar a família mexeu muito com seu emocional, e atrapalhou sua concentração nas aulas. Mas pretende continuar o curso, porque quer tirar carta de motorista:

O que você acha dessa experiência de alfabetização que você está participando?

M: É bom filha. Por mim eu tava lá dentro estudando, que eu quero tirar minha carta.

R: Mudou alguma coisa pra você depois que você começou o curso?

M: Mudou filha, porque eu já sei escrever meu nome, já sei ler o nome de um ônibus. Fazer uma compra, se precisar, eu sei ver os preços. Sei ver os preços, sei somar alguma coisinha assim pouquinho, que não seja muito alto os números, eu sei também. Então eu já sei ler algumas palavras, algumas palavras eu já sei ler. Não tudo. A carta eu não sei ler ainda, mas eu já sei algumas letras.

R: Então você sente que mudou pra melhor?

M: Mudou, mudou. Eu não sabia escrever meu nome, e agora não precisa botar o dedo.

Ao término da entrevista, Marlene mostrou-nos sua casa, recém-reformada, com orgulho: o piso é novo e bonito, de cerâmica, e na cozinha os azulejos também são novos. Marlene só demonstrou tristeza e angústia ao relatar que o filho mais novo encontra-se preso. Ela angustia-se pensando nas necessidades do filho na cadeia, se passa fome, frio, ou dor. Fica triste por não poder vê-lo com a frequência que gostaria, por não dispor de recursos para a viagem. Ao nos despedirmos, mostrou-nos seus animais de estimação e o quintal da casa, convidando-nos a futuras visitas.

Chegamos à casa de Tânia⁴⁹, e ela estava no portão, atendendo a uma vizinha. Nossas filhas, já conhecidas, imediatamente se cumprimentaram e foram brincar. Tânia está apreensiva, pois está com um problema alérgico nos pés e nas mãos, que a impediram de trabalhar. Ela é diarista. Sua casa é boa, ela é solteira e mora com a filha Bárbara, de seis anos. Ela é comunicativa e a entrevista transcorre sem percalços.

Tânia tem 45 anos, vive com uma renda de dois salários mínimos e é nascida em Ameliópolis, distrito de Presidente Prudente. Morou em Ameliópolis até cerca de dez anos, quando seus pais se separaram e ela veio com sua mãe e seus irmãos para Presidente Prudente, para morar no Parque Alvorada.

A mãe da Tânia, analfabeta, não colocou os filhos na escola, por isto ela não estudou. Quando tinha doze anos, sua mãe a matriculou, mas Tânia não conseguia mais acostumar-se à rotina da escola, e fugia com frequência, até que abandonou os estudos. Mas

⁴⁹ Entrevista concedida em 14/06/2013, em casa de Tânia.

sua vida difícil tornava mesmo impossível a permanência na escola:

Então, aí a gente sofria muito, que a gente teve uma vida muito sofrida, a gente passou muita fome também, e minha mãe na época ela bebia, ela era alcoólatra, então ela vivia um pouco drogada, e ela bebia muito, ela não ligava pra gente, e a gente passava necessidade que eu até pedi no meio da rua, gente, chegamos até a pedir. Ela teve uma vida muito difícil, acho que é por isso que a gente não estudou, porque minha mãe nunca se interessou muito, porque ela era alcoólatra. E hoje eu sinto falta dos meus estudos hein, sinto falta. [...]

(Tânia)

Apenas a irmã caçula de Tânia pode estudar. Ela sente muito por não ter podido estudar, e esforça-se ao máximo para que a filha o faça. Sente-se humilhada por não ter estudo, e pensa que poderia ter um emprego melhor.

R: Você sente falta...

T: Me sinto cega, me sinto cega, me sinto menos do que os outros, sabe... Acho que eu deveria ter uma profissão melhor, não tenho. Na época, assim, tem uma policial, a Mara, que eu era muito amiga dela, a gente “somos” da mesma idade hoje, ela entrou na polícia porque ela tinha estudo, se eu tivesse estudo dava pra eu ser que nem ela hoje (...), a gente era vizinha, pensou? Hoje ela está se aposentando, até esses dias eu conversei com ela, eu falei “Mara, queria ser policial que nem você”, ainda ela sabia, que a mãe dela deu estudo pra ela, ela se formou na época também era mais fácil entrar na polícia, hoje é mais difícil, não precisava tanto curso, agora precisa bastante curso, bastante estudo. Fazer o que, né?

(Tânia)

Mudou-se para o Jardim Morada do Sol por causa de sua mãe, que ganhou um terreno. Sua mãe construiu um barraco de madeira, possibilitando a mudança. Tânia

morava na casa onde trabalhava, mas afirma que sofria muito com isto, não gostava de morar na casa dos outros. Por isto foi para o bairro com a mãe, há mais de vinte anos, sendo uma das primeiras moradoras. Apesar de satisfeita por estarem morando em terreno próprio, narra as dificuldades dos primeiros tempos, a discriminação de que eram vítimas, a humilhação sofrida:

Muita pobreza. Muita pobreza, não tinha luz, não tinha água. Foi muito sofrido, foi muito humilhante, muita gente humilhou a gente aqui, humilhou nós, chamaram a gente de favelado, tudo, de marginais, mulher vagabunda marginal, aqui nós fomos muito discriminados. Nós saímos de um bairro muito bom pra vir pra cá, não foi muito fácil não. Nós fomos muito sofridos aqui, muito humilhados. Fomos discriminados pelo pessoal de Montalvão, de Prudente, pela polícia, nós fomos muito discriminados aqui, foi fácil não. E nós ficamos muito chateados com isso, a gente se sentiu menos que todo mundo, dentro do ônibus discriminava a gente, falava pro ônibus parar, as mulheres dentro do ônibus e não queria, dizia que só tinha marginal, maloqueiro no Km 7, olha... Não foi fácil não, foi muito humilhante aqui pra nós, viu? Hoje nós estamos no céu, mas fui muito humilhada no Km 7.

(Tânia)

O caminhão pipa da Sabesp trazia água. A luz foi colocada pela Caiuá, e o auxílio era muito pouco. A Prefeitura construiu para sua mãe dois cômodos e um banheiro, e só. Apoio, mesmo, neste começo, segundo Tânia, foi o da Casa da Sopa.

Ela se lembra dos protestos para que fosse colocada uma linha de ônibus exclusiva para o Jardim Morada do Sol, as manifestações ocorridas. Tânia diz que, com as melhorias sendo feitas no bairro, as pessoas foram se distanciando, segundo ela, os vizinhos foram “ficando mais orgulhosos”.

Tânia frequenta, com sua filha, no bairro: a padaria, a Igreja Católica, a escola, a casa de sua mãe (que fica em frente). Não frequenta a área de lazer por falta de segurança, tem medo. Duas vezes por mês vai com sua filha ao calçadão pagar suas contas, ~~→~~*vou comprar, vou passear com a Bárbara*”. Tem muita vontade de conhecer a Cidade da

Criança, mas não vai por que só tem tempo no domingo, e neste dia quase não circula ônibus no bairro.

Compra alimentos nos mercados do centro da cidade, pois é onde encontra o que quer com melhores preços, e compra roupas nas lojas do calçadão. Para se locomover, utiliza o ônibus. Utiliza rádio, televisão, telefone e celular.

Está satisfeita com o bairro, mas relata que ainda falta cuidar do setor de saúde que, segundo ela, é sofrível no bairro. Critica o posto de ESF (Estratégia Saúde da Família):

T: O atendimento também é péssimo ali. O atendimento é muito ruim. Ali é horrível mesmo [...] a falta de saúde aqui, vou falar pra você, é sofrido pra nós, não é brincadeira não. Nós queremos pediatra, nós queremos pediatra não tem, dentista também não atende a gente direito, nunca fui atendida por um dentista, um dia cheguei com dor de dente e o dentista não me atendeu.

R: Mas tem dentista, ou não?

T: Tem, mas que dentista é essa eu não sei. Não atende nem uma emergência, não atende. Não me atendeu lá. Estamos reclamando de dentista, pediatra que não tem, ginecologista nós precisávamos, aqui não tem, sabe? Tem muita coisa aí faltando nesse posto.

Tânia diz que, hoje, há muitas entidades auxiliando as pessoas no bairro, além da Casa da Sopa: a Igreja Católica, as Igrejas Evangélicas, mas não participa das ações de nenhuma delas. Está gostando muito do curso de EJA, pois está conseguindo ler. Conta que sua vida mudou para melhor com isso:

T: Ah mudou hein, eu sei ler bastante coisa, aprendi bastante coisa, sei ler muita coisa.

R: Você acha que mudou, assim, a maneira como as pessoas vêem você?

T: Olha a minha irmã já percebeu que eu escrevo bem, que eu escrevo rápido, até minha irmã ficou contente depois que eu gostei do EJA, mas é verdade sim.

Esses dias ela tava falando “agora você aprendeu a escrever”. Então as pessoas já começaram a perceber, principalmente as pessoas que estudam junto comigo perceberam que eu sou muito inteligente, que eu tenho facilidade de aprender, que eu vou longe se eu continuar, entendeu, as pessoas (...) comigo isso, tem até inveja de mim na classe (risos).

4.5 COMUNIDADE E LUGAR NO JARDIM MORADA DO SOL E NO FRANCISCO BELO GALINDO.

O objetivo da tese é investigar como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo, definindo, de acordo com Massey (2008), o lugar como lugar de encontro de múltiplas trajetórias em processo que se conectam, mas continuam em processo.

Podemos contar já com evidências empíricas que apontam nesta direção, pelos relatos apresentados. As histórias pessoais demonstram como pessoas advindas de lugares diversos chegaram ao Jardim Morada do Sol, vivenciando o cotidiano do bairro, o início difícil, as lentas e sofridas conquistas, tanto de ordem pessoal quanto para o bairro.

Percebe-se que é no cotidiano que se constrói a memória de um lugar, através da prevalência das relações de vizinhança. As histórias pessoais e do lugar se confundem, pois as referências advêm do lugar onde se passou parte da vida. O lugar é, então, composto pelas características físicas, pela história local e por seus habitantes.

Em constante processo de constituição, o lugar que é o bairro Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo seguiu recebendo pessoas e, ao mesmo tempo, expulsando-as: pessoas foram para o bairro, muitas saíram dele, algumas retornaram e outras não. Como no caso de Marlene, que saiu do bairro por duas vezes, quando a situação se tornou insustentável, mas retornou, afirmando que aquele é o seu lugar. Assim se formam os lugares, segundo Massey (2008), como justaposições indesignáveis de trajetórias que exigem negociação e com identidades hegemônicas, com as histórias que eles contam sobre si mesmos.

Os não-humanos, conforme Massey (2008), têm também suas trajetórias históricas que, assim como a dos humanos, exigem negociação. Assim, os primeiros

moradores tiveram que se relacionar com o ~~morro~~”, com a lama e com os pastos que cobriam o entorno do bairro.

Muitas das relações estabelecidas neste lugar são duradouras, outras nem tanto, pois é necessário ~~um~~ reconhecimento da natureza temporária da constelação do que é o lugar” (MASSEY, 2008, p. 227). Assim, ao lado de vizinhos que criaram juntos seus filhos, há aqueles com quem se tem pouca ou nenhuma relação, por serem novos no bairro ou por estarem envolvidos em atividades ilícitas. Assim, também, algumas das entrevistadas relataram que, passada a fase de união para reivindicações, cada qual passou a cuidar de sua vida, arrefecendo as relações de amizade e confiança. “[...] a questão é, apenas, que em cada lugar haverá negociações e essas negociações irão variar” (MASSEY, 2008, p.229).

Esta ideia evidencia que o que encontramos, depois de muito insistir, foi algo que existiu no passado, mas que agora é mais tênue: uma ~~comunidade~~” de vizinhança. Ou que talvez esta seja a relação que alguns têm, mas que não é de todos. Alguns relatos mostram como a igreja Assembléia de Deus teve e tem papel decisivo, assim como as vizinhas (muitas das quais da mesma igreja). São redes de auxílio mútuo que ainda estão presentes.

Conforme a mesma autora, as consequências das negociações não ficam restritas a seus lugares, muitas vezes, são globais em seu alcance. No presente caso, vemos que as negociações de lugar ocorridas no Jardim Morada do Sol não ficam restritas a ele: atingem o Parque Residencial Francisco Belo Galindo e outros bairros, que são impactados pelas reivindicações ocorridas no bairro, quando elas são atendidas. O próprio Projeto de Desenvolvimento Local do Senac, iniciado no Morada do Sol como um piloto, foi expandido para mais dois bairros (Brasil Novo e Humberto Salvador) devido ao sucesso⁵⁰ obtido ali.

Mas, mesmo assim, Massey adverte que “[...] o desafio da negociação do lugar é, de forma chocante, desigual. [...]” (MASSEY, 2008, p. 239), pois cada lugar é único, e está inserido em uma diferente geometria de poder. O Jardim Morada do Sol, e também o Belo Galindo, como bairros localizados em área de exclusão social, situam-se em uma posição frágil, pois o interesse político somente incide sobre os bairros em épocas de

⁵⁰ Sucesso do ponto de vista do Senac pois, para os sujeitos entrevistados na pesquisa, este é um projeto ~~deles~~”, dos ~~de~~ fora”, e do qual não participaram.

obtenção de vantagens eleitoreiras, sem que isto se traduza em ações de longo alcance. O que foi conseguido, em termos de melhorias para o bairro, foi fruto de muita luta. É necessário ter isto em mente quando se analisa as falas das entrevistadas, quando afirmam que o bairro melhorou. Por isto, “[...] chegamos a cada lugar com a necessidade a responsabilidade de examinar sob nova forma e reinventar.” (MASSEY, 2008, p. 239).

A autora afirma ainda que haverá aventuras, seja como for que o espaço seja organizado, dando uma ideia de lugar como eventualidade. Isso pode ser visto com o fato de vários entrevistados pela pesquisa que ganharam terrenos no Jardim Morada do Sol ou no Francisco Belo Galindo sem terem esperado: Islene recebeu os papéis do terreno inesperadamente, quando foi auxiliar uma irmã da Igreja; Marlene recebeu o terreno da Prefeitura Municipal na gestão do Prefeito Agripino Lima. Marlene não planejava ir para lá, mas acabou ganhando o terreno, construindo e morando no bairro.

Vemos, assim, que a realidade vivida pelas pessoas moradoras do Jardim Morada do Sol e do Francisco Belo Galindo foi definida fora dos bairros, assim como as repercussões de suas condições enquanto moradores de bairros segregados espacialmente. O resultado foi a atuação de entidades religiosas, com a Igreja Católica, a Casa da Sopa e a Assembléia de Deus, reconhecidas pelas entrevistadas com as principais entidades de auxílio no lugar. As negociações de lugar “[...] não criam territórios delimitados, mas constelações de conexões com ligações alcançando muito além delas.” (MASSEY, 2008, p. 264).

Vimos, através da pesquisa, como trajetórias diversas constituíram o lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo: pessoas que ganharam o terreno, como presente; pessoas que compraram com sacrifício, por ser o único local onde poderiam adquirir um terreno; pessoas que construíram com a ajuda de sua Igreja, pessoas que conseguiram auxílio do poder público, e outras, ainda, que construíram com recursos próprios.

As pessoas que chegaram ao Morada do Sol e ao Belo Galindo não vieram vazias – elas vieram plenas de experiências e emoções, práticas e saberes, adquiridos em outros lugares, e que acabaram por constituir o lugar atual. “[...] A realidade vivida de nossas vidas cotidianas é completamente dispersa, não localizada, em suas fontes e em suas repercussões. [...]” (MASSEY, 2008, p. 260).

E uma realidade de exclusão que continuou, apesar da conquista da casa própria, pelo abandono a que foram relegados pelo poder público: sem água, sem luz, sem asfalto, sem transporte público, sem posto de saúde, sem escola, sem um local próximo onde adquirir alimentos, sem emprego. Apenas os que tinham maior resiliência conseguiram ficar e superar tantas dificuldades, daí a sensação, entre os mais antigos, de haver uma “comunidade” no bairro. Comunidade, esta, mais imaginada do que real de fato, mas advinda de um sentimento de identidade adquirido através da mesma realidade vivenciada. As relações de reciprocidade de vizinhança, no entanto, foram reais. Talvez o que não exista, nunca existiu e que seja idealizado é o tipo de comunidade que procurávamos no início: uma comunidade coesa, homogênea, com uma finalidade de reivindicação, de ação política, tal como um movimento social de bairro.

As entrevistadas narraram o sofrimento, por serem discriminadas, ao relatarem às pessoas que residiam no Km 7, as humilhações e a discriminação sofridas no ônibus de Montalvão, ao serem chamadas de marginais, de faveladas. Deram início, então, a um movimento pela conquista de uma linha de ônibus exclusiva para o bairro, e para o reconhecimento do nome “Jardim Morada do Sol”, ao invés de Km 7, como tentativa de garantir dignidade no dia-a-dia. A luta para dar nome ao bairro advém das relações que as pessoas estabelecem com o espaço, tornando-o parte importante de suas vidas, e por isto, a necessidade de lhe conferir nome e identidade. Segundo Claval, “Nomear os lugares é impregná-los de cultura e de poder” (CLAVAL, 2007, p. 202). E este envolvimento se deu porque muitos perceberam que aquele agora era o seu lugar no mundo, depois de muito deambularem pelas ruas, pelos aluguéis, pelos empregos, pelas cidades. Ao perceberem que a casa própria lhes garantia um lugar no mundo, muitos assumiram o desafio de melhorar o lugar. Na medida em que as reivindicações foram atendidas, a conexão se desfez, mas ainda as necessidades básicas e privadas da vida cotidiana continuaram presentes. Daí que as redes de reciprocidade de vizinhança continuaram presentes, alimentadas pela ajuda mútua e ainda hoje fazem sentido. São estes os vínculos comunitários mais duradouros.

É possível notar, na forma parecida de como as entrevistadas vivenciam o lugar, a formação de uma identidade territorial. Haesbaert (1997) acrescenta às relações que os sujeitos desenvolvem com o espaço, as relações políticas estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano. A identidade territorial é uma identidade social e para sua estruturação é

fundamental a referência à materialidade do espaço, condensadora da memória do grupo, e com isto vemos, portanto, que as identidades territoriais são localizadas no tempo e no espaço. Quando vimos, no grupo focal e nas entrevistas individuais, os sujeitos narrarem o fato de terem criado seus filhos juntos; as lutas por melhorias para o bairro, os medos, anseios e inseguranças, as expectativas melhores, as necessidades atuais, percebemos a formação de uma identidade territorial formada a partir da vivência do bairro, corroborando a afirmação de Haesbaert, de que:

Não é propriamente o espaço que vai fundar uma identidade, mas a força política e cultural dos grupos sociais que nele se reproduzem e sua capacidade de produzir/estimular uma determinada escala de identidade, territorialmente mediada. (HAESBAERT, 1997, p. 50)

Mas trata-se, na verdade, de uma territorialidade que é múltipla, pois, segundo o próprio autor, o que se observa é uma sobreposição de territórios, hierarquicamente articulados, ~~–encaixados~~”. O que não impede o desenvolvimento de uma identidade territorial em que elementos semelhantes que se sobressaem a tornem perceptível, mesmo que parecida com uma colcha de retalhos coloridos, com tecidos de diferentes padronagens.

Não falamos aqui, portanto, de uma identidade fixa e homogênea, identidade ~~–autêntica~~”, mas de uma identidade constituída de inúmeras influências de outros espaços e escalas. A própria singularidade desta identidade advém de uma combinação de elementos diversos, provenientes de diferentes lugares. O que importa, segundo Massey (2008), é pensar na construtividade (numa perspectiva sempre relacional) destas identidades, construídas relacionalmente, num movimento que é constante. Conforme Pereira:

A dimensão simbólico-afetiva do lugar não existe isoladamente. Há uma dimensão política, pois os homens constroem uma topofilia e um sentimento de pertença e de propriedade. Além do mais, a identidade de lugar não se forma exclusivamente pelos vínculos com o lugar, existem as relações que as pessoas estabelecem entre si e com o outro, para definirem suas identidades. (PEREIRA, 2009, p. 56).

Segundo a mesma autora, no diálogo e no conflito são forjadas as identidades, que constituem posições relacionais assumidas pelos sujeitos, por serem construídas dentro e não fora da diferença. As identidades são construídas, desta forma, em relações de poder

ou de forças que mostram como o aparentemente dado é estabelecido, produzido e sofre adaptações constantes para manter-se na posição que ocupa. Pessoas e lugares ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições num sistema classificatório, por isso, a marcação da diferença é essencial para a caracterização das identidades.

A identidade de lugar é relacional, pois depende de algo que esteja fora dela, um outro que a espelha e da qual ela se distingue (WOODWARD, 2004, apud PEREIRA, 2009). Ela é marcada, principalmente, por elementos simbólicos que representam a diferença entre as partes, no caso dos moradores do Jardim Morada do Sol e do Francisco Belo Galindo, a diferença entre estes e o restante dos moradores dos outros bairros da cidade é apresentada de duas formas: 1) a sociabilidade local, apontada nas observações de campo como o hábito de caminhar pelo bairro e estabelecer relações de vizinhança; e 2) o auxílio mútuo em épocas de necessidade, também retratado pelas boas relações de vizinhança.

Se existe uma comunidade no lugar e se esta tem certa permanência, então, está no âmbito da solidariedade e sociabilidade de vizinhança. Comunidade que não incorpora todo mundo e que é formada por pessoas que possuem outros tanto vínculos (alguns são também da comunidade evangélica, outros também da comunidade católica, outros ainda tem interações do tipo comunitário nos cursos do CRAS, ou da Casa da Sopa, o do curso de EJA). Além disso, é preciso reconhecer, assim como Massey (2000), que não há uma identidade única do lugar, mas múltiplas identidades em diálogo e conflitos.

Ficou evidente, no decorrer da pesquisa, que há no Jardim Morada do Sol um sentimento de identidade e pertença maior do que entre os moradores do Belo Galindo. Isto por causa do tempo em que residem no bairro, em geral bem maior do que os do Belo Galindo, loteamento aberto seis anos mais tarde, e que demorou mais para ser ocupado sendo, portanto, constituído de moradores mais recentes, e que estão em processo de chegada, até os dias atuais.

Há, assim, no Jardim Morada do Sol e no Francisco Belo Galindo uma pluralidade de trajetórias, cujas conexões conjunturais e mutáveis fazem com que o lugar constitua um feixe destas articulações, onde se encontram trajetórias diversas. O espaço, por sua vez, não é fechado, recipiente de identidades já constituídas. O espaço é, então, um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes (MASSEY, 2008). Também a

comunidade está sendo constantemente produzida, tecida nas teias das interações cotidianas, desfazendo-se e refazendo-se, sempre com muitas clivagens, exclusões e diversidade, a ponto de ser possível afirmar que não há uma comunidade única, assim como também não há uma identidade única do lugar.

As práticas espaciais desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados, semelhantes em seu conjunto, revelam a condição de restrição espacial de sua vida cotidiana: no bairro, frequentam a escola, o CRAS, a padaria e as suas Igrejas; ~~na~~ “a cidade”, o calçadão e bairros como Vila Operária, Vila Líder e Jardim Planaltina. “A cidade” é vivenciada, então, em média uma vez ao mês, quando vão ao calçadão para fazer compras e pagar contas. Esta vivência espacial é confirmada pelos croquis que elaboraram (Apêndice): geralmente demonstravam suas casas ou suas Igrejas com traços maiores e mais fortes, denotando a importância que assumiam em suas vidas. Possuem o desejo de frequentar outros lugares da cidade, mas são impedidos pela falta de condições.

Contudo, apesar da aparente restrição espacial, o Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo são ~~atravessados~~ “atravessados” por influências diversas, tanto por parte das instituições que atuam nos bairros, quanto pela ação das entidades religiosas, ou das ações como as do Projeto de EJA e Economia Solidária. O mundo penetra no bairro, principalmente através do rádio e da televisão.

Os bairros são, então, constituídos por diversas pessoas e diversas forças que se intersectam, seguem diferentes trajetórias em diferentes velocidades e que, juntas, compõem a geografia do lugar e impactam nas interações sociais definidoras de pertencimentos.

Os educandos afirmaram terem mudado para melhor depois de frequentarem o curso de EJA. Trajetórias parecidas, mas diversas, advindas de diferentes lugares, que se intersectaram num mesmo ponto: a EJA. E o curso vem ao encontro de seus sonhos e aspirações de uma vida mais plena, num mundo onde sejam melhor aceitos, e do qual não se sintam excluídos: o mundo letrado.

A pluralidade de experiências que se conectam significa a existência de uma multiplicidade única que conforma os dois bairros, o que não implica na ocorrência de uma pura heterogeneidade, uma diferença aleatória ou ~~uma~~ “uma enormidade de forças distintas, cuja efetividade é indizível”, no dizer de Jameson (1991, apud MASSEY, 2008, p. 122).

Massey pergunta: e por que a heterogeneidade tem que ser absoluta, e tornar tudo indizível? Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento de outras realidades, igualmente presentes, vivendo suas próprias histórias (MASSEY, 2008).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.

(Freire, ACL, 2007, p. 76).

Para encerrar o trabalho, torna-se necessário realizar um esforço de síntese e de reconstrução de uma teoria que permita dar conta da complexidade das relações cotidianas que permitiram a formação do lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo, e das “comunidades” que identificamos.

Antes, porém, é preciso encarar o fato de que partimos para o estudo dos bairros munidos de uma bagagem acadêmica repleta de idealismo, ingenuidade e boas intenções. Desenvolvendo o trabalho de campo, e com ele, as novas e necessárias leituras responsáveis pelo aporte teórico, percebemos a necessidade de ampliar nossa visão sobre comunidade, indo da rigidez e materialidade, para a flexibilidade e subjetividade. Percebemos também que nossa ideia fixava-se numa dimensão simbólica de comunidade que constitui aquela em que normalmente as pessoas acreditam – e que desejam: é a da sociedade perfeita, onde os interesses são comuns, e a ajuda é mútua; isenta de conflitos e na qual os objetivos coletivos primam sobre os individuais; e onde a consciência política é a força motriz de movimentos que visam o bem comum.

Assim, vemos que atingimos parcialmente os nossos objetivos, não da maneira que havíamos imaginado, mas do modo que foi possível, dados os percalços e (des) caminhos da pesquisa. A hipótese inicial parece-nos, agora, excessivamente ingênua e impossível de comprovar plenamente, pelo menos durante o período de tempo permitido a uma pesquisa de doutorado. Haveria a necessidade de um tempo bem mais longo para a sua verificação completa.

Uma das questões iniciais era a respeito de como os processos educativos (presentes em bairros que têm processos históricos diferentes de construção de saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida e transformação social) em EJA possuem capacidade de fortalecer estes saberes e práticas.

O cotidiano constitui-se, para a Educação Popular e para este projeto especificamente, espaço de revelação de conflitos e contradições, de produção e reprodução da vida humana, de alienação, mas também, e principalmente, de desvelamento, de desconstrução e reconstrução de novos e outros valores (como os da Economia Solidária, por exemplo). Mas não é só isso: a educação libertadora, partindo da realidade concreta e das visões de mundo que a explicam, proporciona a desconstrução de mitos e a denúncia dos processos destruidores de valores humanos. Assim, a educação, como prática social,

tem uma finalidade humanizadora, demonstrando que é possível construir uma prática pedagógica dialógica, e construir um conhecimento científico vivo, concreto, pleno de sentido.

Se o ponto de partida da educação libertadora, fundamentada no diálogo, é a realidade concreta e a percepção que os sujeitos têm dela, é preciso, então, ouvir esses sujeitos. É esta escuta sensível que possibilita desvelar as “~~fal~~as significativas” da população, e os “~~tem~~as geradores” de diálogo. Se não houver escuta, não haverá diálogo, e a ação se dará *sobre* ou *para* e não *com* ela. Conseqüentemente não haverá libertação, nem transformação da realidade. Da mesma forma, nenhuma transformação se dará caso não haja engajamento na luta política pela mudança:

É preciso, por isso, deixar claro que, no domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade. [...]

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo.

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (FREIRE, PE, 1992, p. 32).

Embasado em princípios de dialogicidade, o método da Educação Popular de Paulo Freire permite aos educandos expressar os saberes adquiridos em sua vivência, proporcionando ensino para o aprendizado da escrita acompanhado de uma leitura não apenas da palavra, mas da realidade. Sendo assim, a EJA oferece importante oportunidade de estabelecimento de relações e reflexões acerca do “~~est~~ar-sendo” no mundo (FREIRE, 2005), exercendo expressão geográfica ao influir sobre o processo de constituição do lugar.

O método Paulo Freire de alfabetização traz, realmente, uma proposta de mudanças profundas nos níveis de consciência que os sujeitos possuem da realidade,

trazendo, portanto, possibilidades de reconstrução dos sujeitos e da forma como se posicionam em relação ao mundo e ao lugar em que vivem, engendrando possibilidades de transformação. O “Projeto de EJA e Economia Solidária” apresenta, deste modo, proposta de trabalho em EJA diferenciado, de forma a contribuir com a integração social, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento sem, contudo, concordando com Massey (2008), deixar de considerar a multiplicidade das relações internas e externas intrínsecas ao lugar.

A citada problematização da realidade aprofundada, capaz de alterar níveis de conscientização, e levar a transformações sociais mais amplas, marco fundamental do método de alfabetização de Paulo Freire, contudo, não pode ser verificada. Não até o momento de encerramento do trabalho de observação participante⁵¹.

Até o momento de fechamento do texto final da tese, igualmente, não pode ser verificado este nível de conscientização, talvez pelas diversas falhas do projeto verificadas e neste trabalho elencadas. Sendo assim, o trabalho de constatação pelo GEPEP do que não deu certo no projeto e precisa ser modificado em propostas futuras está apenas começando.

Uma hipótese/dúvida mais plausível (e fundamental) surgiu, no momento em que se desenrolava o trabalho de campo: estaria o projeto de EJA e Economia Solidária em condições de compreender as “comunidades” com as quais pretende trabalhar? Ou persistiriam “impasses de compreensão”, pela falta de conhecimento aprofundado sobre estas novas “comunidades” e os lugares que ocupam? Estariam, estes recentes projetos de EJA, como o projeto estudado nesta pesquisa, preparados para lançar um olhar novo para estas comunidades tão vaporosas quanto as identidades que as constituem?

Nos primeiros anos, os bairros vivenciaram a tensão entre um poder público que os relegava ao isolamento, ao mesmo tempo que os conectava através de uma assistência mínima, visando a obtenção de vantagens políticas. Neste ínterim, entidades religiosas buscavam minorizar, através de ações de assistência, as consequências deste isolamento, estabelecendo, com isto, novas conexões.

⁵¹A observação participante foi efetuada no período de agosto a dezembro de 2012. A iniciativa de EJA, no entanto, continuou ao longo do ano de 2013. Temos que admitir, portanto, as limitações da pesquisa, cujo trabalho de campo tem que ser encerrado em algum momento, embora o processo educativo continuasse em andamento.

Foi no espaço comum da vivência cotidiana, das relações de vizinhança, das lutas pela sobrevivência e superação de dificuldades compartilhadas que surgiu um indício de demarcação identitária. As pessoas que iniciaram a vida nos bairros sentiram-se parte de uma realidade única, distinta, marcada por muito sofrimento e por movimentos conjuntos em prol do bem comum. Relações de vizinhança muito fortes e solidárias compareceram. Daí um sentimento de vivência comunitária, nestas “comunidades de vizinhança” formadas de forma múltipla, com diferentes escalas de participação.

As instâncias de poder, todavia, competentes o suficiente para discernir acerca da importância das dimensões mais amplas da esfera social, como a formação de comunidades, procuraram inserir no bairro um conjunto de elementos formadores de uma identidade, configurando-se uma estratégia para a formação de uma comunidade única, imaginada – comunidade, esta, que garantiria uma coesão social mínima, evitando, dessa forma, problemas futuros. Estes elementos eram trabalhados juntamente com a população local em reuniões promovidas pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). A busca pela comunidade imaginada denota a busca do encontro, da identificação, uma comunidade que consiga significar e apresentar sua identidade comunitária e complexa, base de um diálogo com o restante da cidade, com uma tranquilidade garantida por um porto seguro contra o movimento caótico do mundo lá fora.

Os fragmentos de vida apresentados na pesquisa, feixes de trajetórias e de “histórias-até-então” (MASSEY, 2008), numa colagem de histórias locais e distantes, de tribulações e necessidades, numa ciranda de tempos envolvendo os que chegaram antes, depois e os que chegam agora, assemelham-se a um livro de gravuras coloridas; uma colcha de retalhos que formou a realidade do bairro ao longo de sua existência, marcada por um “desejo” de uma comunidade única que não logrou se efetivar.

Uma espécie de “bairro-prisão”, criado pelo poder público como forma segregada de habitar, encarcerado pela distância, o Jardim Morada do Sol (e também, mais tarde, o Francisco Belo Galindo) foi implementado para permanecer congelado no tempo e no espaço, servindo constantemente para “esconder” as famílias em condições precárias de vida, e esporadicamente ao propósito da obtenção de vantagens eleitoreiras. Esqueceu-se, no entanto, que a cidade é um espaço dinâmico, de movimento incessante, produto e produtora de transformações que têm a capacidade de subverter a lógica engendrada pelas

instâncias de poder, fazendo com que as reivindicações constantes marcassem a história do lugar.

O Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo foram implantados através de conexões com outros lugares, de forma que seu isolamento trazia embutido, na verdade, elementos que davam significado a estas conexões. Assim, o fluxo de pessoas que chegavam de outros bairros, através do Programa de Desfavelamento ou simplesmente por ganharem os lotes, compunha já uma forma de conexão caracterizada pela exclusão e pela segregação socioespacial, de pessoas que se viam obrigadas a morar nos loteamentos recém-implantados, por absoluta falta de condições de habitar em loteamentos melhor localizados. Estas pessoas trouxeram consigo a cultura, os costumes e modos de vida dos lugares de onde vieram, enriquecendo a teia de conexões que se formava. O isolamento proporcionou também a ação emergencial de entidades religiosas de assistência, como a Igreja Católica, a Casa da Sopa, a Assembléia de Deus e a Igreja Metodista, estabelecendo novas conexões e relações.

Assim, as características de sua constituição são, na realidade, o resultado combinado de seu isolamento e destas conexões estabelecidas ao longo do tempo. O Jardim Morada do Sol, ao longo dos seus vinte e dois anos de existência, juntamente com o Francisco Belo Galindo foram, progressivamente, ampliando suas relações com outros lugares. Neste processo, diferentes trajetórias de sujeitos, entidades, organizações e instituições foram se encontrando no eixo das coexistências, constituindo o Jardim Morada do Sol e o Belo Galindo como um lugar.

Um lugar complexo, repleto de clivagens internas, diferentes formas de vivência e modos de coexistir, como as distintas maneiras de experimentar o lugar levantadas pela pesquisa, no Jardim Morada do Sol (caracterizado por fortes laços de vizinhança) e no Francisco Belo Galindo (caracterizado por relações de vizinhança mais tênues).

Atualmente, a ampliação das relações traz novas trajetórias para este lugar, intersectando-se com as já existentes – principalmente no Francisco Belo Galindo, onde são construídas as casas pelo poder público municipal, destinadas às famílias de baixa renda. Nos dias atuais estas relações são marcadas por pouca proximidade e pouca solidariedade, mas são relações que acabam, contudo, por complexificar o lugar.

As trajetórias de vida dos entrevistados permitem ter uma noção das dificuldades vivenciadas no início do loteamento, marcadas pelo desemprego, discriminação e violência. A diversidade das biografias demonstra a pluralidade de trajetórias históricas que entraram em relação no Jardim Morada do Sol e no Francisco Belo Galindo. A maioria dos relatos narra histórias de vida marcadas pela luta pela sobrevivência, com muito trabalho e dificuldades. Alguns incluem a migração por diferentes lugares, até o momento da chegada ao bairro. Em suas “andanças”, os indivíduos amalharam experiências diversas, que acabaram por compor as características do lugar. Com isto, ampliaram-se as referências culturais presentes no lugar, compartilhadas pelos habitantes através de suas redes de relações.

Deve-se atentar, portanto, para o fato de que o Jardim Morada do Sol e o Belo Galindo nunca comportaram uma comunidade homogênea, formada por pessoas advindas do mesmo lugar e com as mesmas referências culturais, com uma identidade única, e que tivesse sido desterritorializada e posteriormente territorializada nos novos loteamentos. Sempre houve diferenças culturais entre os moradores, e embora se encontrassem socialmente no mesmo patamar social, havia diferenças que garantiam, contudo, a diversidade de relações (por exemplo, entre os que tinham emprego formal e os que não o possuíam).

Por isto, é possível afirmar que o Jardim Morada do Sol surgiu e sempre esteve articulado a redes de relações mais amplas, mesmo que a maioria delas fosse composta através de ações assistenciais. Do mesmo modo, o Francisco Belo Galindo surgiu marcado pelas mesmas conexões. Por isto, apesar de algumas diferenças, Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo funcionam como um mesmo lugar.

Em toda a sua história, contudo, há um marcante esforço da população local em integrar-se à cidade, seja através da obtenção de melhorias que o restante da cidade já possuía, seja através da designação do bairro pelo nome Jardim Morada do Sol, ao invés de Km 7, marco simbólico da luta pela superação da discriminação e pela integração à cidade. Neste processo, ocorre também o inverso: a entrada do “mundo” no lugar, através de novas redes de conexões que se formam, alterando a formação socioespacial constituída (SANTOS, 2006). E muitas vezes o mundo chega buscando atender aos próprios interesses,

distantes dos interesses do bairro, que se vê enredado por interesses diversos, gerando uma certa desconfiança do que vem ~~de~~ fora”.

Foi assim nos dois momentos da pesquisa, tanto a de mestrado quanto a de doutorado, em que a desconfiança inicial só foi quebrada após muito diálogo explicando os objetivos das pesquisas.

Porém, de balde a atitude desconfiada, este ~~mundo~~” continua a chegar, por muitos e diversos meios, portador dos mais variados interesses: desde as universidades locais, que realizam pesquisas no bairro, até Igrejas as mais diversas, que buscam fiéis em toda a parte; desde entidade e instituições que oferecem assistência, até organizações que oferecem parcerias. O lugar é, também, ~~atravessado~~” por redes de rádio e televisão, estabelecendo conexão com o mundo.

A EJA, inserida no lugar através de uma rede de conexões (entre a Secretaria Municipal de Educação e a FCT/UNESP) com o bairro, constitui mais um elemento de complexificação do lugar, através das contribuições inegáveis de uma estratégia de alfabetização. O curso de EJA pode ser entendido como uma trajetória histórica que se materializa num espaço-tempo particular, e oferece novas referências para vivenciar o lugar.

O objetivo de estabelecer a discussão das relações teóricas entre os conceitos de comunidade e lugar, através da compreensão de processos educativos em EJA desenvolvidos no bairro, especificamente o Projeto de EJA e Economia Solidária, buscando analisar de que maneira podem favorecer a integração social dos educandos, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento local, encontra-se atingido, na medida em que observamos no trabalho de campo a forma como a estratégia de educação de jovens e adultos, baseada na Educação Popular de Paulo Freire, constitui oportunidade privilegiada de estabelecimento de laços sociais, afetivos, de comprometimento e participação, o que, sem dúvida, contribui para a conformação do lugar. O que vem ao encontro das concepções aqui consideradas, de acordo com Massey (2008), em que os conceitos de pertencimento e lugar não são relacionados a um conceito imutável e já constituído de identidade e pertencimento, mas a um entendimento relacional do mundo, enfatizando a construtividade dessas próprias identidades, uma vez que estas são construídas relacionalmente, constantemente.

As questões norteadoras do estudo encontram-se, portanto, elucidadas, na medida em que presenciamos no bairro as maneiras como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo. Verificamos que os processos educativos (presentes em bairros que tem processos históricos diferentes de construção de saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida e transformação social) em EJA que possuem capacidade de fortalecer estes saberes e práticas são aqueles embasados na Educação Popular de Paulo Freire; e identificamos algumas das concepções espaciais implícitas no Projeto de EJA e Economia Solidária, através das concepções espaciais presentes em sua base teórica, qual seja, a da Educação Popular de Paulo Freire.

Verificamos, contudo, que não há uma comunidade única no Jardim Morada do Sol, nem no Francisco Belo Galindo, mas comunidades em formação, ligadas às Igrejas que são atuantes nos bairros: a Igreja Católica e a Assembléia de Deus, principalmente. Há, também, a comunidade ligada às atividades da Casa da Sopa, composta por membros de dentro e de fora do bairro, que prestam serviços voluntários. Também verificamos a existência de “comunidades de vizinhança”, das quais participam os vizinhos mais próximos e solidários. Há também as “comunidades efêmeras”, desenvolvidas através dos cursos oferecidos no CRAS, na Casa da Sopa e na escola (como o curso de EJA, por exemplo).

Plásticas e móveis, porosas e fluidas, múltiplas e temporárias, tênues e difusas, estas comunidades são, de fato, desconcertantes, quando se toma por base o sentido original do conceito de comunidade. Contudo, constituem as novas formas comunitárias atuais.

A contribuição desta tese para o campo da educação encontra-se, por conseguinte, no estudo geográfico dos lugares e “comunidades”, dando aporte ao desenvolvimento de propostas de EJA mais concernentes com a realidade. Conforme Callai (2004), esse olhar espacial permite fazer a leitura do território marcado pelas histórias de vida das pessoas, e torna-se fundamental para que se ultrapasse a descrição do aparente, reconhecendo a importância dos interesses, lutas, embates sociais e a capacidade de articulação das pessoas do lugar, enxergando além da paisagem.

A trajetória da EJA, ao cruzar-se com a trajetória dos sujeitos analfabetos, contribui para a construção do lugar complexo, pois marca suas histórias com um encontro

longamente esperado (e por toda a vida adiado): o encontro com o mundo letrado. Isto faz com que possam se apropriar, real e simbolicamente, de territórios anteriormente vetados a eles, marcados pelo conhecimento da linguagem escrita (como ir ao mercado e tomar ônibus sozinhos, por exemplo). Relações interpessoais melhoram neste processo, podendo ampliar as redes de conexões e participação social – inclusive, a participação simultânea nos diversos tipos de “comunidades”.

Bauman (2000) se irrita com a proposta dos comunitaristas, que oferecem projetos de “comunidades imaginadas”, não embasadas na realidade. Para ele, estas comunidades não são mais possíveis no mundo atual, pois na nova ordem o que é marcante é a destruição de fronteiras, geográficas ou simbólicas. Sendo assim, estas barreiras constituem, na atualidade, obstáculos a serem eliminados.

A pesquisa nos permitiu concordar com Bauman, em que as formas comunitárias tradicionais não são mais possíveis de manter (se é que algum dia existiram realmente). Entretanto, postulamos que as comunidades não desapareceram – simplesmente mudaram, pois sua base – sentimento de pertencimento, necessidade de interações sociais, crença na capacidade de se pensar coletivamente, busca por conforto e segurança emocional – continua existindo.

Conforme Wong Un (2002), as comunidades se transformaram, vão muito além da formalidade territorial; elas são mais frágeis, delicadas e mutáveis; e ainda podem ser vistas nas identificações diversas, superpostas, dinâmicas e processuais. Efêmeras, perduram no fluxo cotidiano da existência. Fluidas e porosas, as formas comunitárias atuais adaptam-se à “ordem líquida” (no dizer de Bauman), engendrando ética e estéticas, economias e políticas que permitem sua existência nessa nova ordem.

A busca pela segurança, pelo apoio, harmonia e espaços de diálogo comuns é uma realidade social. Portanto, o desejo de retorno ao “paraíso perdido”, à vivência comunitária, principalmente quando ela já foi experimentada, é natural, fazendo com que esforços sejam empreendidos no sentido de um retorno ao coletivo – mesmo que seja apenas entre os mais próximos na vizinhança (WONG UN, 2002).

Em sociedades como a nossa, a vivência comunitária configura-se uma realidade premida pela necessidade, em vista da dificuldade de sobrevivência, principalmente nas periferias, nos pequenos povoados rurais, entre tribos indígenas e

quilombolas. Mesmo que se trate de uma vivência comunitária repaginada, mais plástica, que permite participações simultâneas (WONG UN, 2002).

Superando uma visão que as considera como excessivamente passivas e vítimas da globalização capitalista, as culturas e comunidades periféricas atuais subsistem, elaboram micropolíticas de resistência, utilizando criativamente suas habilidades para persistir. A comunidade, deste modo, não possui uma essência: ela existe a partir do momento em que se movimenta. Ela cria-se e recria-se, engendrando novas formas a cada vez que o faz. Sua plasticidade é reflexo da ação multidimensional dos sujeitos, instituições, organizações (WONG UN, 2002).

Cremos ter atingido a que passou a ser, no decorrer da pesquisa, uma de nossas principais preocupações: proporcionar meios de conquista de espaços de diálogo, tornando mais completas e melhores as relações entre professores/pesquisadores de EJA e educandos⁵², ampliando a capacidade de refletir sobre a nossa prática em educação.

Contudo, salvaguardando as considerações feitas, é preciso ressaltar que o conhecimento do contexto socioespacial e histórico em que os sujeitos estão inseridos é profundamente pertinente à tarefa educativa, pois pode dar acesso a um compartilhar experimentações de vida, que explicitam modos de ser, estar e agir, inclusive modos de fazer *em comum*. A educação é assim problematizada em termos de atores sociais, e evita possíveis atrelamentos aos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. O cotidiano, em seus diferentes momentos, assume sua importância na prática social, enquanto locus da coexistência de uns com os outros; e os sujeitos, em suas expressões coletivas, podem afirmar sua condição de transitividade, e com isto lograr a realização de um querer comum.

Analisar o lugar em sua processualidade, buscando compreendê-lo em sua complexidade histórica não é tarefa fácil, todavia é tarefa fundamental se o projeto de EJA quer chegar aos sujeitos concretos, em sua historicidade e geograficidade próprias. Estudos sobre o lugar e as trajetórias histórico-geográficas dos sujeitos, em seu permanente movimento, devem fazer parte do diagnóstico do contexto em que se pretende ancorar projetos de EJA.

⁵² Estes espaços de diálogo foram proporcionados pelo projeto de EJA e Economia Solidária, nas reuniões semanais das quais participávamos regularmente durante a nossa pesquisa, e dos diálogos estabelecidos durante os trabalhos de campo.

Postulamos ainda que os projetos de EJA interessados em trabalhar com as formas comunitárias modernas devem modificar sua maneira de enxergá-las, despindo-se dos conceitos anteriores de comunidade; ampliar sua visão para abarcar as dimensões subjetivas e voláteis das comunidades atuais, para assim engendrar formas de diálogo verdadeiramente democráticas, atentas e compreensivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. R.; WHITACKER, A. M. Segregação Socioespacial em cidades médias: Diferenças ou Semelhanças? Um estudo sobre o Jardim Cinquentário e o Jardim Morada Do Sol em Presidente Prudente –SP. *Geografia em Atos*, n. 7, v. 2, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.
- ARROYO, M. G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Ed.). Para além do fracasso escolar. São Paulo: Papirus, 1997.
- ASSOGBA, Y. Innovation sociale et communauté: une relecture à partir des sociologues classiques. *Alliance de recherche université-communauté/Innovation sociale et développement des communautés (ARUC-ISDC) Série : Recherches*, n. 5, 2007. Document disponible sur le site de l'Observatoire : <<http://www.uqo.ca/observer>> Acesso em: dez/2012
- AZEVEDO, M. A. *Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, 258p.
- _____. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BEISIEGEL, C. de R. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/101/103>> Acesso em: Out. 2012
- _____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2008. 380 p.
- BOGO, J.; STEIN, S. I. A. *Os conceitos geográficos como possibilidade de leitura de mundo*. In: IV Congresso Internacional do Centro De Filosofia e Educação. Caxias do Sul/RS, 2008 (Anais eletrônicos).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora. 1994, 336p.
- BOM MEIHY, J. C. S. *Manual de História Oral*. Edições Loyola, São Paulo, 1996.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. Raízes sociolinguísticas do analfabetismo no Brasil. *Revista Eletrônica "Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa"*, 2005. Disponível em: www.mocambras.org / <http://www.acoalfaplp.org/> 219. Acesso em: mar. / 2010.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. A educação popular na área da Saúde. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.*, n. 8, p 127-131, fev. 2001.

_____. *Educação Popular*. SP, Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Curso de facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – Práticas educativas no cotidiano do trabalho em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CALADO, A. J. F. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru, FAFICA, 2001.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: *Terra Livre* n° 16 – Paradigmas da Geografia – Parte I, p. 133-152. São Paulo: AGB, 2001.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAMACHO, V. A. L. Mapa da exclusão/inclusão social de Presidente Prudente 2010. FAPESP. Relatório Final. 2013.

CARLOS, A. F. A. Diferenciação socioespacial. *CIDADES: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos, Presidente Prudente*, Vol. 4, n. 6, 2007.

CASIMIRO, A. P. B. S. *Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia*. 2006. Acesso em: 20/01/2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html

CAVALCANTI, L. de S. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas-SP: Papirus, 2008.

CECCIM, R. B. Pacientes impacientes: Paulo Freire. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação popular e Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa*. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 160 p. : il. color. - (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. *Desvendando Mascaras Sociais*. Livraria Francisco Alves editora, Rio de Janeiro, 1980. p. 87 a 122.

CLAVAL, P. *A geografia cultural*. Editora da UFSC, Florianópolis, 2007.

CLIFFORD, J. Culturas viajantes. In: ARANTES, A. A. *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

COLELLO, S. M. G. -A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita” In *VIDETUR*, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27 – 34 Disponível em: www.hottopos.com

COSTA, R. da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface (Botucatu)* [online], vol.9, n.17, pp. 235-248, 2005. ISSN 1414-3283.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS*. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc. Acesso em: nov. 2012.

DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani (org.) *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 161- 172.

_____. *Urbanização e globalização: a fragmentação dos espaços e da personalidade*. Geousp. São Paulo: FFLCH/UAP – Programa de pós-graduação em Geografia, n. 5, 1999, p. 19-26.

DAVIS, M. *Planeta favela*. São Paulo: Boitempo, 2006, p.59 a 102.

DEMATTEIS, G. *Suburbanización y periurbanización: ciudades anglosajonas y ciudadeslatinas*. Disponível em: <http://www.etsav.upe.es/personals/monclus/cursos2002/dematteis.ht> > Acesso em: 01 de jan. de 2003.

DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campina: Papirus, 1994.

_____. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DI PIERRO, M. C. Educação jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 367-391, 2008.

DEVELTERE, P. et FONTENEAU, B. Société civile, ONG, tiers secteur, mouvement social et économie sociale: conception du Nord, pertinence au Sud? *Cahier de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC)*, Université du Québec em Outaouais:, série Recherche no. 29, décembre/2002.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. *Educar*, Editora UFPR Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010, 268p.

FALL, A. S. et GUÈYE, C. Derem ak ngerem. Le franc, la grace et la reconnaissance. Lês ressorts d’une économie sociale et solidaire em Afrique de l’Ouest. *Cahier de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC)*, Université du Québec em Outaouais:, série Recherche no. 26, 2002.

FARIAS, A. F. *Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente-SP*. In: Congresso Nacional De Educação, 3., 2011, Pontra Grossa-PR.

FAVREAU, L. et FRÉCHETTE, L. Économie sociale, coopération Nord/Sud et développement. *Cahier de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC)*, Université du Québec em Outaouais:, série Recherche no. 14, 1999.

_____. Développement local et économie populaire em Amérique Latine: l’expérience de Villa El Salvador. *Cahier de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC)*, Université du Québec em Outaouais:, série Recherche no. 1, mai/2002.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 35-49, 1985.

FERREIRO, E. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, S. M. *A Hegemonia Jesuítica (1549-1759)*. In: "Projeto 20 anos: navegando pela história da educação brasileira", Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

FIX, M. *Parceiros da exclusão*. São Paulo: Boitempo, 2001, p. 15-107.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: agosto/2008.

FREIRE, A. M. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.

FREIRE, P. *Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*, 19^a ed., Rio: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. *À sombra desta mangueira*. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Olho d, Água, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, Inst. Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*: Editora UNESP, São Paulo, 2001a.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. Sobre educação popular: Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, R.M. (org). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FURLANETTI, M. P. de F. R. Compartilhando Experiências: Dialogando com a prática da alfabetização. Bauru, SP, Canal6, 2009.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GAJARDO, M. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

GIL, A.C. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, A. A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 30 – 49.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, vol. 11, nº 4, p. 3-12, out./dez. 1992.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: Distintos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. & DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999 (Paper). ARTIGOS Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HAESBAERT, R. Des-Territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no nordeste. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997.

_____. Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. Morte e Vida da Região: Antigos Paradigmas e Novas Perspectivas da Geografia Regional. In: Sposito, Eliseu S. (org.). *Produção do Espaço e Redefinições Regionais: Construção de uma Temática*. Presidente Prudente: UNESP/GASPERR.

_____. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto: 2006.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. Quem Precisa de Identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005b.

HALL, P. *Cidades do amanhã*. São Paulo: 1988, p. 475-495.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Anablume, 2005.

_____. *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola, 1992.

_____. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980.

HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. *Espaço e Cultura*, n. 3, p. 8 – 19, janeiro de 1997.

_____. O lugar na geografia humanista. *Revista Território*, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

IKUTA, F. K. *A questão da moradia para além de quatro paredes: uma reflexão sobre a fragmentação dos momentos sociais da produção e da reprodução em Presidente*

- Prudente/SP. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2003. 163 f.
- JAMESON, F. *A Virada Cultural* – reflexões sobre o pós-moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 5-44.
- KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. NEVES, I. C. B. *et all* (orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- KOWARICK, L. F. F. *Viver em risco*. Sobre Vulnerabilidade Sócio-econômica e Civil. SP: Ed. 34, 2009, p. 67-102 e p. 163-221.
- LANDIM, F. L. P. et al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo – quantitativa. *Rev. Bras. Em Prom. Da Saúde*, v. 19, n. 1, p. 53- 58, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.
- LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. *O pensamento marxista e a cidade*. Lisboa: Ulisseia, 1972. (editado posteriormente com o título –A cidade e o capital”. Rio de Janeiro: Editora D, P&A).
- LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf
- LONARDONI et al. Contribuições do Serviço Social na perspectiva de mudança da realidade. *Intertem@s Social*, Vol. 1, No 1, 2008. ISSN 1983-4470 Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Social/article/viewFile/580/605>
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MAFRA, J. F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/>. Acesso em: 2014-01-29.
- MAIA, D. S. A Geografia e o estudo dos costumes e das tradições. In: *Terra Livre* nº 16 – Paradigmas da Geografia – Parte I. São Paulo: AGB, 2001. p. 71-98.
- MAKIUCHI, M. de F. R. *Tessituras de uma rede: um bordado social*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005. 268 f.
- MARACCI, M. T. *O Movimento por Moradia e Políticas Públicas de Estado no Contexto da Produção do Espaço-território Urbano em Presidente Prudente (SP)*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 1999, 120 pp.

MARCUS, G. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 34, 1991, pp. 197-22.

MARETI, C. C. *Comunidades, natureza e espaço: gestão territorial comunitária? Arquipélago dos Bijagós, África Ocidental*. 2002. 626 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARICATO, E. Metrôpole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados* 17 (48), 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a13.pdf>> Acesso em: nov./2012.

MARINS, P. C. G. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In SEVCENKO, Nicolau. *História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do rádio*. Vol. 3, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp.131-214.

MARTINS, É. R. Geografia e Ontologia: o Fundamento Geográfico do Ser. GEOUSP. *Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 21, pp. 33 – 51, 2007.

MARTINS, V. C. *A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano a partir da geografia e de textos literários*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: USP, 2006.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papius, 2000. p. 176 – 185.

MELO, B. M. *Migração. Memória e Território: O trabalhador Rural Nordestino na Ibaté Paulista*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. Trad. De Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. e SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, vol.9, n.3, p.237-248, Jul/Set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.

MOLL, J.; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. p.27-50.

MOREIRA, R. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA, T. M. de M.; FREITAS, M. L. de Q. *Currículo, Cultura e Diversidade Cultural nos Livros Didáticos: olhares e dizeres dos sujeitos da educação de jovens e adultos*. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferença nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009.

_____. *Currículo, Cultura e Diversidade Cultural nos Livros Didáticos: olhares e dizeres dos sujeitos da educação de jovens e adultos*. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferença nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009.

NEGRI, S. M. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. *Coletâneas do Nosso Tempo*, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/108/99> Acesso em: Maio/2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. *Cad. De Pesq. em Adm.*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º SEM./ 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.

OLIVEIRA, M. W. de. *Processos Educativos em Trabalhos Desenvolvidos entre Comunidades: Perspectivas de Diálogo entre Saberes e Sujeitos*. Pesquisa realizada como parte das atividades de pós-doutorado efetuado junto a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro: 2003.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*. Tese (Doutorado em Educação). FE-USP, São Paulo, 2003. 346p.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adulto*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *História da educação popular no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, I. D. Identidade de lugar no Benfica: Distinção, discurso e divisão simbólica no bairro. *GeoTextos*, vol. 5, n. 2, dez 2009, p. 49-66.

PEREZ, C. L. V. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. In: *Revista Tamoios*, nº 2, jul/dez, 2005, p. 17-24. Rio de Janeiro: UERJ / FFP / Departamento de Geografia.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521- 539, set/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.

PINHEIRO, A. Educação geográfica, educação não formal e movimento social: Estudo de caso do Cursinho Comunitário Pimentas em Guarulhos-SP. *Ateliê Geográfico*, América do Norte, 4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ateliê/article/view/12796/8380>> Acesso em: Jan. 2011.

RAMIRO, P. A. Identidade e pobreza: Buscando caminhos para Interpretação da vida na cidade. In: LUCENA, Célia Toledo; GUSMÃO, Neusa M. Mendes de, orgs. *Discutindo identidades*. São Paulo: Humanitas/ CERU, 2006. 278 p.

RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, K.S.Q.S. *As Redes de Apoio Social e a Educação Popular: Apertando os Nós das Redes*. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

RIBEIRO, V. M. M. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo/Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1998.

_____. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo, Campinas: CEDI, Papirus, 1992, 128 p.

RICHTER, D. *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RODRIGUES, A. M. Desigualdades socioespaciais – a luta pelo direito à cidade. *CIDADES: Revista científica/ Grupo de Estudos Urbanos, Presidente Prudente*, Vol. 4, n. 6, 2007.

SANTOS, B. S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. (Oficina do CES n. 135), Coimbra Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, E. J. S. dos. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2008. 353 p.

SANTOS, M. *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel, 1985.

_____. *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Saúde e Ambiente no Processo de Desenvolvimento. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8 (1), 309 – 314, 2003. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 9-12, p. 75-115, p. 163-176.

_____. *O declínio do homem público*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1998.

SILVA, A. C. da. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In: SANTOS, M. e SOUZA, M. A. A. de. (Coords). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986, p. 25-37.

_____. *A metrópole e as razões da razão técnica*. Geosp. São Paulo: FFLCH/USP – Pós graduação em Geografia, n. 5, p. 11-18, 1999.

SILVA, R. B. *Segregação e/ou integração :o "Programa de desfavelamento e loteamentos urbanizados" em Presidente Prudente*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2005. 130 f.

SILVERIO, M. R. e PATRICIO, Z. M. O processo qualitativo de pesquisa mediando a transformação da realidade: uma contribuição para o trabalho de equipe em educação em

saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, v.12, n.1, p.239-246, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.

SINGER, P. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. (Org.): *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2005. 104p.

SOUZA, L. A. O que é comunidade. CAMTUR - Conselho das Associações de Moradores de Tupã e região. 2011 Disponível em: http://www.conam.org.br/o_que_e_comunidade.html

SOUZA, M. L. de. "O território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento". In: CASTRO, Iná E. et al. (orgs.): *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. "Território da divergência (e da confusão): Em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental". In: SAQUET, Marcos Aurélio e SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.): *Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos*. São Paulo e Presidente Prudente: Expressão Popular e Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP/ Presidente Prudente, 2009.

SPINELLI JUNIOR, V. Bauman e a impossibilidade da comunidade. *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, N.11, 2006, pp. 01-13. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n11/01.pdf>>

SPOSITO, M. E. B. Reflexões sobre a natureza da segregação espacial nas cidades contemporâneas. *Revista de Geografia*, n. 4, p. 71-85, set/out/nov/dez – 1996.

SPOSITO, M. P. *O Povo Vai à Escola*. SP, Loyola, 1992.

STOTZ, E. N. A cultura e o saber: linhas cruzadas, pontos de fuga. *Interface - Comunic., Saúde, Ed.*, n. 8, p. 132-134, 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br> Acesso em: agosto/2008.

_____. A Educação Popular nos Movimentos Sociais da Saúde: Uma Análise de Experiências nas Décadas de 1970 e 1980. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 1, p. 9-30, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

TORREZAN, R. M. *Problematização da saúde pública e ação educativa nas comunidades do Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo (Presidente Prudente/SP)*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2009. 140 f.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo/Rio de Janeiro, DIFEL, 1983.

TURRA NETO, N. *Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de sociabilidade*. Tese (doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2008. 533 f.

_____. *Enterrado vivo!: identidade punk e território em Londrina – PR*. São Paulo: EDUNESP, 2004.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: Out. 2012

VAILLANCOURT, Y. et FAVREAU, L. Le modèle québécois d'économie sociale et solidaire. Cahier de la *Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités (CRDC)*, Université du Québec à Hull, série Recherche no. 18, mai/2000.

VALINO, M. de L. *Quem não sabe ler nem escrever pede favor: Ate'quando?* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. 218 p.

VALLA, V.V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. *Cad. Saúde Pública*, n.15, supl.2, p.7-14, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: agosto/2008.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

_____. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de saúde. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1):67-83, 2004.

_____. Educação popular e pesquisa-ação como instrumentos de reorientação da prática médica. In: Brennand Edna GG (Org.). *O Labirinto da Educação Popular*. 1 ed. João Pessoa, p 189-208, 2003a.

_____. *Educação popular, um jeito especial de conduzir o processo educativo no setor saúde*. [S.l:s.n.], 2003b. Disponível em: <www.rede-pop-saude.com.br>. Acesso em: 2 jan. 2005.

_____. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. *Interface — Comunic., Saúde, Educ.*, v.5, n.8, p.121-6, 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br> Acesso em: agosto/2008.

VENÂNCIO, J. C. *Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, campus de Presidente Prudente, 2011. 300 f.

WONG UN, J. A. *Visões de Comunidade na Saúde: Comunalidade, interexistência e experiência poética*. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

A METODOLOGIA DA PESQUISA

O PROJETO DE EJA E ECONOMIA SOLIDÁRIA: UM ESTUDO DE CASO.

Mediante os objetivos propostos, optamos por realizar dentro da pesquisa qualitativa o delineamento denominado **estudo de caso**, buscando a compreensão de um lugar, e da formação de uma comunidade, ou comunidades neste lugar. O Projeto de EJA e os educandos de EJA do Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo constituem objeto empírico.

O Parque Residencial Francisco Belo Galindo não constituiu, inicialmente, nosso objeto de estudo específico, mas as referências ao bairro nos conduziram a ele. Por isto o bairro, contíguo ao Morada do Sol, é referenciado no trabalho.

Do mesmo modo que o ocorrido na pesquisa qualitativa, o estudo de caso também não desfruta de um consenso entre os pesquisadores que o adotam. Para Stake (1995, p. 11 *apud* VENÂNCIO, 2011), estudo de caso é definido como “estudo da particularidade e da complexidade de um simples caso”, tendo na focalização do caso um fenômeno original que apesar de ser um sistema delimitado, possui partes integradas a esse sistema.

Contudo, a palavra “simples” descrita no conceito não significa o desenvolvimento de uma pesquisa de fácil resolução, como descrevem Bogdan e Biklen (1994).

Nesse sentido, o estudo de caso, segundo Gil (2009), exige muitas habilidades do pesquisador, pois:

[...] Precisa estar apto para desenvolver um trabalho cujas etapas não são previamente definidas. Precisa dispor de habilidades para entrevistar, observar e analisar documentos. Precisa também de muita competência para analisar e interpretar dados sem o auxílio dos testes estatísticos que conferem tranquilidade aos pesquisadores que realizam pesquisas experimentais e levantamentos. (p. 08)

Complementando até certo ponto a definição descrita por Stake (1995 *apud* VENÂNCIO, 2011), Yin (2005, p. 32, *apud* VENÂNCIO, 2011) define o estudo de caso como: “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso possui, portanto, como característica mais acentuada, o estudo da singularidade e do particular, o que implica: “que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

No caso da presente pesquisa, procedemos ao estudo de um lugar específico em sua singularidade, em profundidade, tentando reconstruir as múltiplas trajetórias que o constituíram e que o constituem cotidianamente. Para tanto, tomamos como referência a pesquisa ação – a interação com os sujeitos; a observação participante; a história oral. Todos estes procedimentos foram voltados ao estudo em profundidade de um caso específico – o Jardim Morada do Sol e o Belo Galindo, com foco nos sujeitos cujas trajetórias construíram e continuam construindo ainda hoje o lugar.

Venâncio (2011) aponta que, por envolver entre as suas características principais a singularidade e o estudo aprofundado, o estudo de caso indica, à primeira vista, uma falta de possíveis generalizações do estudo aplicado. No entanto, o mesmo autor assinala que, apesar disso, o estudo de caso possui a generalização naturalística, termo cunhado por Stake (2005, *apud* VENÂNCIO, 2011), que indica um processo subjetivo, onde o próprio leitor da pesquisa irá realizar as suas possíveis generalizações. Assim, “na medida em que o sujeito (leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística”. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nesse sentido, a partir do estudo de caso, o leitor poderá desenvolver novas ideias, novos significados e novas compreensões, generalizando aquilo que lhe é de singular na pesquisa (VENÂNCIO, 2011).

André (1984) observa, no entanto, que isto somente será possível, se o autor pesquisador redigir um texto claro e coerente, tendo o pesquisador no processo de

generalização, um papel tão importante quanto o leitor. Com isso, é essencial que a pesquisa possua:

[...] o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor. O relato do caso deve deixar muito claro a distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, resumos e citações. (ANDRÉ, 1984, p.53).

Atendendo às considerações supracitadas, e tencionando desenvolver uma pesquisa que se aproxime ao máximo da realidade apresentada, utilizamos o estudo de caso, tomando um projeto de EJA/Economia Solidária e os sujeitos que são atingidos por ele, articulando a trajetória destes sujeitos à trajetória de um lugar.



Devemos considerar a realidade estudada tendo sido construída como problema de pesquisa, e a forma de ter acesso empírico a ela. Optamos, pois, por buscar este acesso:

1. Através dos moradores antigos, para acessar tempos e espaços em períodos passados, através dos quais o lugar foi sendo constituído, reconstruindo a trajetória histórica de formação dos bairros e das “comunidades”;
2. Através da EJA e dos educandos do curso de EJA, reconstruindo sua trajetória de vida, para entender o impacto sobre eles, sobre sua experiência de bairro e de comunidade no bairro, que exerce o projeto de EJA com base na metodologia de Paulo Freire;
3. Através de pessoas que exercem atividades de auxílio no bairro, como assistentes sociais e representantes de organizações assistenciais.

As fontes utilizadas para a reconstrução desta história foram:

1. Os documentos orais produzidos na pesquisa com os antigos moradores, que dão um panorama do início do bairro, das dificuldades enfrentadas neste começo, dos movimentos “comunitários” para a obtenção de melhorias, das conexões do lugar com o restante da cidade através das ações assistenciais, caracterizadas por uma pluralidade de fluxos.

2. Os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, monografias) disponíveis na Biblioteca da FCT/UNESP, que trabalham com documentos oficiais da Prefeitura Municipal e com depoimentos orais, sempre sob a ótica da exclusão social e da segregação espacial.

Trata-se, como já foi dito, de um **estudo de caso**. Para proceder à investigação optamos, portanto, pela **abordagem qualitativa**, através da utilização da **pesquisa-ação** e da **pesquisa participante**. A **história oral** foi importante para possibilitar a investigação acerca da história do bairro e das pessoas que, primeiramente, foram para lá transferidas. Foram realizadas **entrevistas em profundidade, semiestruturadas e um grupo focal**. Estes últimos procedimentos, voltados a compreender especificamente as trajetórias de vida e no bairro, as concepções de comunidade e lugar e as vivências e visões sobre o bairro daqueles sujeitos que, na época da pesquisa, participavam do projeto de EJA.

É preciso considerar, ainda, que a **educação popular** está claramente presente nesta pesquisa. A compreensão de educação como um processo social e, portanto, histórico, nos leva a considerar que as práticas espaciais estão ininterruptamente permeadas por processos educativos. Permite entender ainda que, historicamente, outros processos, humanizantes, são possíveis e, por conseguinte, a pesquisa pode (e deve) contribuir para se pensar essas possibilidades do fazer geográfico dos agentes envolvidos nas políticas sociais.

A educação popular, como referencial de partida, exige uma escolha metodológica em que a pesquisa, enquanto (também) uma prática social, se desenvolva num diálogo entre sujeitos. Daí as necessárias aproximações, convivência e conversas. Um processo de pesquisa facilitado pelo movimento recíproco em direção ao diálogo, efetivando a inserção e a observação no campo, alicerçadas no convívio. Uma pesquisa articulada à ação – pesquisa-ação.

Foi por isso que, ao intentarmos investigar a possibilidade de existência de uma comunidade (ou mais de uma), com determinadas características, e em determinado lugar, permeados por processos educativos de educação popular, nossa escolha recaiu sobre o Jardim Morada do Sol, um dos dois bairros onde realizamos a pesquisa de mestrado. O tempo de convivência ali (iniciamos as visitas aos bairros em 2007, com a pesquisa de mestrado) permitiria uma maior inserção no universo da pesquisa e maior familiaridade com os sujeitos analfabetos.

Os analfabetos são pessoas que vivem “escondidas”, “camufladas”, “anônimas”, encerradas numa ilusória sensação de segurança contra a “ameaça” de uma sociedade em que o domínio do código escrito desenvolveu-se a níveis altamente especializados, o que os faz praticamente “invisíveis” a ela. E eles preferem permanecer assim. Muitas vezes, também, envergonhados pela discriminação de que são alvo, preferem o silêncio. Chegar a eles não é fácil – exige uma boa dose de confiança. Este processo de aproximação foi, então, facilitado pela estratégia educativa de EJA e Economia Solidária.

Nesse sentido, ter como referencial teórico a Educação Popular significou, novamente, o encontro de duas certezas: as da educação popular e as nossas. Um encontro importante, pois na Educação Popular há outro encontro, para nós, fundamental: pesquisa e militância, eliminando definitivamente a falsa ideia da neutralidade política do pesquisador, possibilitando encarar a pesquisa não como a produção de um conhecimento elitizado, distante do mundo real no qual vivem (e convivem) as pessoas que estão do lado de fora do mundo acadêmico. Mas, isso sim, como um modo de *estar* no mundo, *pronunciá-lo* (no dizer de Paulo Freire) e inserir-se na coletividade com uma comprometida intencionalidade de conscientização e transformação (TORREZAN, 2009).

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso: os que se dizem neutros estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses e com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, EM, 2001, p.19).

Nas nossas experiências, incontáveis foram os aprendizados e os ensinamentos; o maior deles, o “conviver”. E buscamos este “conviver” com tenacidade, pois, concordando com Oliveira (2003, p.123), sabemos que:

Conviver é mais do que visitar e não é algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando. Essa convivência pode trazer maior confiabilidade a pesquisa pois é nela que os posicionamentos políticos se clarificarão e as pessoas poderão se colocar abertamente. Apenas olhando para o outro e com ele convivendo é que se pode detectar as posições políticas que atravessam os depoimentos, as conversas e as informações sobre dada realidade. A convivência permitirá perceber o que cotidianamente aflige as pessoas repensando o trabalho coletivo e pensando políticas públicas mais condizentes com a concretude do cotidiano. Consciente das diferenças, o início do convívio – que não se dá numa primeira ida ao

outro lugar – deve se cercar de alguns cuidados. O principal deles, de caminhar em companhia de alguém desse lugar. E, aos poucos, conhecer e se fazer conhecer.

Aproximações, conversas, convivência. No caso da presente pesquisa, foram reaproximações, como as realizadas na fase inicial da investigação, quando voltamos ao Jardim Morada do Sol para a reunião semanal de Desenvolvimento Local, e fomos recebidas efusivamente, com direito à participação precedida de ~~um~~ “dedo de prosa”. Conversas, nas diversas ocasiões em que encontramos pessoas curiosas a respeito da estratégia de EJA. E convivências, a partir do momento em que iniciamos a participação efetiva nas reuniões e ações referentes à EJA. Um processo educativo facilitado pelo movimento recíproco em direção ao diálogo, da pesquisadora e dos demais colaboradores deste estudo.

Para a realização da presente pesquisa foram necessárias, portanto, ações resultantes da reflexão crítica a partir de ampla base teórica, para que pudesse se tornar práxis, caso contrário configurar-se-ia em mero ativismo (FREIRE, 2005). Sendo assim, encontramos na pesquisa qualitativa e na pedagogia freireana as bases para nossa metodologia, através da pesquisa-ação e da pesquisa-participante.

A partir da experiência de Farias (2011)⁵³, pudemos saber mais a respeito dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em Presidente Prudente, com relação ao seu gênero, etnia, naturalidade, função social, ocupação e localização, enfim, quanto à forma como estes sujeitos encontram-se inseridos nesta sociedade, que camufla seu direito de cidadãos nos deveres exaustivos do cotidiano e os exclui do universo letrado e informatizado.

Dessa forma, como aponta Franco (2005), nossa ação no GEPEP, por meio dos procedimentos metodológicos propostos, objetivou uma melhor compreensão da realidade de maneira crítica. A pesquisa-ação, por constituir essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na

⁵³ ~~Identificando~~ os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente – SP”. Pesquisa orientada pela Profª Fátima RottaFurlanetti e vinculada ao GEPEP. O principal objetivo do estudo foi identificar, dentre os cadastros do programa “Bolsa Família” a população de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente-SP.

produção de novos conhecimentos (FRANCO, 2005), proporcionou uma das bases metodológicas apropriadas à realização deste intento.

A pesquisa-ação foi realizada, portanto, em conjunto com o GEPEP, nos trabalhos de elaboração e discussão do projeto de EJA e, posteriormente, na tese, na ação efetivada junto aos educandos, como preparativo para a realização da entrevista com grupo focal. A redação final do trabalho apresenta, então, o estudo de caso da pesquisa-ação realizada no âmbito do GEPEP. Isso significa que há duas metodologias a serem descritas primeiramente: os processos de pesquisa-ação utilizados no âmbito da participação no GEPEP que deram origem ao projeto e à sua implementação, e o estudo de caso utilizado para contar a história do projeto, analisá-lo e avaliar seus possíveis rebatimentos no lugar. Os resultados da tese, apresentados e debatidos nas reuniões do grupo de pesquisa, servirão de base para a reflexão e aperfeiçoamento de novos projetos de pesquisa e extensão a serem realizados futuramente.

A observação participante é outra metodologia de pesquisa que desempenhou importância crucial no trabalho, cujos resultados serão analisados mais adiante.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A PESQUISA QUALITATIVA – PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA PARTICIPANTE.

A observação participante e a pesquisa-ação foram utilizadas para avaliar o Projeto de EJA e Economia Solidária e construir familiaridade e intimidade com os educandos, o que facilitaria o contato posterior, no momento das entrevistas.

A proximidade destes métodos de pesquisa com a Educação Popular de Paulo Freire foi um dos determinantes de sua escolha. A pesquisa em Educação Popular se aproxima da pesquisa-ação e da pesquisa participante por realizar-se juntamente com os sujeitos pesquisados, tendo como resultado uma pesquisa em que pesquisadores e pesquisados educam-se e aprendem coletivamente na ação realizada.

Paulo Freire surge no universo intelectual educacional brasileiro enfatizando o papel crucial da educação no rompimento da mentalidade subalterna. Segundo ele, a educação faz isto através do desenvolvimento, no educando (e com ele), de duas premissas básicas: a consciência crítica e a chamada “personalidade democrática”.

Um elemento fundamental do método da Educação Popular é a consideração do saber anterior das classes populares, como ponto de partida do processo pedagógico. Ao valorizar o saber anterior do educando, é possível fazer com que ele se sinta mais à vontade, mantendo seu interesse e sua iniciativa. Desse modo, não se tem a passividade dos métodos pedagógicos tradicionais, pois não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário, se o processo de discussão é antiquado e se mantém de forma vertical (VASCONCELOS, 2001).

Entendemos Educação Popular, juntamente com Stotz (2005, p. 25):

[...] como educação realizada nos movimentos populares, por meio da participação nas lutas nos mais variados espaços e na dinâmica interna das organizações populares. Trata-se de uma educação política que não se dissocia da vida cotidiana, a qual é base para a compreensão dos problemas no bairro e ponto de partida da reflexão sobre as estratificações sociais e de poder que refletem, no nível local, a estrutura social e política mais ampla. As pessoas educam-se na ação desenvolvida, descobrem a solidariedade e a opressão e, pela organização, a esperança de transformar a situação encontrada. A vida cotidiana se amplia, adquirindo sentido político que dela não se dissocia.

Com a Educação Popular, portanto, não é possível cair no engodo da educação “homogênea” e “homogeneizante”, uma vez que, de acordo com Vasconcelos (2005), seu princípio básico reside no reconhecimento da sociedade dividida em classes sociais, da existência da dominação e da exploração, e na opção pela perspectiva das classes exploradas e dos grupos oprimidos. Nesse mesmo sentido, é por isso que a Educação Popular não é uma educação “para” o povo, com objetivos predefinidos e conteúdos preestabelecidos. Ela se faz “com” o povo, tomando como ponto de partida do processo pedagógico o saber desenvolvido no mundo do trabalho, do convívio cotidiano, na luta pela sobrevivência, e procura incorporar os modos de sentir, de pensar e agir dos grupos explorados para ajudá-los em sua luta contra a opressão. Decorre dessas premissas que:

A Educação Popular não é um campo técnico-científico, mas um “movimento social” singular, composto de pesquisadores, profissionais e técnicos do chamado setor educacional, e de ativistas, técnicos e lideranças dos movimentos e organizações sociais comprometidos em participar e ampliar os esforços de emancipação das camadas trabalhadoras do povo brasileiro. Trata-se de um movimento que, em sua heterogeneidade, participa de visões de mundo diferentes (cristianismo,

humanismo e socialismo), mas compartilha a abordagem freiriana da educação (STOTZ, 2005, p.10).

Nisso a Educação Popular se aproxima metodologicamente da pesquisa-ação, ou pesquisa participante. Tanto é que, sobre sua evolução, Vasconcelos (2003a, p. 195-196) observa:

A pesquisa em educação popular, a partir das influências fundantes de Paulo Freire, Marx e Malinowski e da Escola de Frankfurt, foi aos poucos se delineando como uma pesquisa qualitativa, com forte conotação da observação participante da antropologia, engajada na transformação política da sociedade na perspectiva dos interesses dos seus grupos sociais subalternos e onde os sujeitos investigados participam conscientemente do processo de produção do conhecimento. A esta metodologia de investigação se denominou, nos anos 80, pesquisa participante. Quando faz parte de seus objetivos refletir sobre uma determinada ação problemática realizada por pessoas ou grupos implicados na investigação, passa a se denominar pesquisa-ação.

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação teve suas origens em 1946, nos trabalhos de Kurt Lewin, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano, com pesquisas que tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautando-se por um conjunto de valores (construção de relações democráticas; participação dos sujeitos; reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; tolerância a opiniões divergentes); considerava ainda que os sujeitos mudavam mais facilmente quando eram impelidos por decisões grupais.

Ainda segundo a mesma autora, essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquiriu feições fragmentadas durante a década de 1950 e modificou-se, estruturalmente, a partir da década de 1980, ao abarcar em seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, momento em que assumiu como finalidade o aprimoramento da prática educativa docente. São, portanto, fundamentais para tal enfoque os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã Bretanha, junto ao Ford Teaching Project (1973-1976).

A pesquisa-ação no Brasil originou-se na década de 1970, quando se iniciou um fecundo movimento intelectual, que questionava a falta de compromisso político das práticas científicas dominantes nas ciências sociais (GAJARDO, 1986).

Pesquisas do tipo denunciatório engendraram o surgimento das primeiras iniciativas de pesquisa-ação emancipatória. Projetos de intervenção sistemática, objetivando a transformação da realidade social desigual e excludente, tornavam a prática objeto de ~~investigação-ação~~”. Tais projetos baseavam-se na valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos pesquisados, estimulando o questionamento, a conscientização e a participação dos mesmos.

Mas, segundo Vasconcelos (2003a), a pesquisa participante e a pesquisa-ação passaram a sofrer severas críticas a partir dos anos 1990, quando o próprio movimento de educação popular começou a ser visto como algo ultrapassado. Dentre as principais críticas à pesquisa-ação e à pesquisa participante, o autor salienta a pouca consistência científica destas pesquisas, considerando que elas se aproximam da militância, e esta possui ações e consequências imediatas e diretas.

Por se dar sob a ideologia socialista dos anos de 1980, acabou por ser considerada homogeneizadora, pois apesar de partir dos saberes prévios do educando, tencionava desenvolver nele a consciência proletária, ou seja, ~~partiria~~ de diferentes para chegar a iguais”. Assim, estas pesquisas estariam marcadas pela geração de conhecimentos subordinados a um projeto utópico único, escamoteado sob a alegação de um projeto social racional e científico.

O movimento cultural pós-moderno esvaziou toda a legitimidade das análises teóricas globais, levou a uma descrença em qualquer ideia de progresso da humanidade e com isto atingiu em cheio as bases da educação popular (fortemente centrada no projeto socialista de superação das contradições capitalistas). Dentro desta postura, trabalhar em prol dos explorados é algo sem sentido, uma vez que não se acredita mais no progresso social. ~~Pra~~ que tanta agitação a propósito de coisa nenhuma?” (BERMAN, 1986, p. 32; *apud* VASCONCELOS, 2003a, p. 198). Assim, a pesquisa e a prática em educação popular tiveram sua utilidade e eficácia durante o regime militar, quando atuavam junto a grupos marginais bem delimitados, acompanhados por um longo período. Hoje, com os órgãos públicos, ONG's e organizações populares que atuam junto a clientelas amplas,

heterogêneas e complexas, diz-se que essa metodologia não seria mais adequada, pois valorizá-las seria saudosismo (VASCONCELOS, 2003a).

Franco (2005) tem observado nos trabalhos de pesquisa-ação, no Brasil, pelo menos três conceituações diferentes:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como *pesquisa-ação colaborativa*, na qual a função do pesquisador será a de fazer parte e tornar científico um processo de mudança já anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) quando essa transformação é percebida como necessária somente a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo de construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, objetivando a emancipação dos sujeitos e a superação das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade. Então, utiliza-se a conceituação de *pesquisa-ação crítica*;
- c) se a transformação é previamente planejada sem a participação dos sujeitos, e somente o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa será denominada de *pesquisa-ação estratégica*.

A autora denota que a condição primordial para se configurar uma pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar presente nas práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. No entanto, Franco (2005) observa que muitos pesquisadores iniciantes utilizam-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensados apenas por eles próprios, ou mesmo aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, nega-se a dimensão crítica e dialética da pesquisa, uma vez que o papel da pesquisa-ação crítica é o de engendrar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há certa imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Segundo a autora, uma pesquisa-ação situada dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

Daí o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois permite ao sujeito tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois, mediante uma participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005).

E é nisso, primordialmente, que está a aproximação com a metodologia da educação popular de Paulo Freire: no rompimento da opressão, permitindo aos oprimidos reconhecerem-se como seres transformadores da realidade, por meio de seu trabalho criador.

Portanto, ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2005, p. 488).

A diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Alguns autores, dentre eles Demo (1995) e Le Boterf (1985), não fazem distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação.

Thiollent (1988), entretanto, as diferencia, mas esclarece que não há unanimidade nesta denominação. Segundo o autor, a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma ação planejada (social, educacional, técnica, etc.), o que nem sempre ocorre em propostas de pesquisa participante. Para ele, todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária; mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, visto que em alguns casos os pesquisadores se envolvem com os sujeitos apenas com a finalidade de serem bem aceitos pelo grupo, ou seja, realizam uma “observação participante”. Mas estes autores

coincidem na afirmação de que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante procedem de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional.

Pesquisa-ação é, portanto, uma linha de pesquisa associada a formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de situações problema, ou de objetivos de transformação, além de empreender uma busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica realizada com a estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação, e os pesquisadores, por sua vez, desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Mas a pesquisa não deve limitar-se a uma forma de ação, sob o risco de incorrer em ativismo: ela deve aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1988).

Por outro lado, no campo da observação participante, Cicourel (1980) citando Schwartz e Schwartz (1955, p. 355), a define da seguinte forma:

Para nossos fins, definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles no céu cenário natural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

O autor chama a atenção para o fato de que o observador típico da pesquisa participante é o observador que realmente faz parte do campo de ação, denominado em sua tipologia acima descrita como o *participante observador*.

Cicourel (1980) enfatiza ainda que, na realidade social, todavia, tudo tem um significado específico e uma dada relevância, tanto para o cientista social quanto para os grupos sociais pesquisados, e o pesquisador tem que entender e respeitar os objetos de

pensamento construídos pelo senso comum dos homens que vivem sua vida cotidiana dentro de seu mundo social.

Todavia, o autor defende a ideia de que, ao mesmo tempo em que dá conta de compreender os significados dos atos dos sujeitos pesquisados, o cientista social deve manter uma postura desinteressada em relação a eles, numa atitude científica e, assim, traduzir tais estruturas de significados empregados pelos sujeitos para os construtos consistentes com os seus interesses teóricos.

Nisso, a postura teórica de Cicourel com relação à metodologia da pesquisa participante difere diametralmente da postura defendida por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão.

Para Freire, a neutralidade frente ao mundo e frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Paulo Freire, discutindo o compromisso dos profissionais com a sociedade, completa:

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa. (FREIRE, PO, 2005, p. 40).

A postura científica de Paulo Freire não considera possível encarar os trabalhadores pesquisados como meros objetos de pesquisa, e com isto manter um “distanciamento científico”. Estes “objetos” são pessoas, pessoas que possuem uma historicidade (e, porque não dizer, uma geograficidade), normalmente marcada por uma situação de opressão (nos casos brasileiros, africanos e latino-americanos pesquisados por Freire). Daí decorre um distanciamento impensável.

Para Brandão (2006), é disso que trata a pesquisa participante: de uma participação que não envolve somente uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa, como se faz na observação participante da antropologia social. Ela determina, outrossim, um compromisso que subordina o próprio projeto científico de

pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir.

Nisso reside a importância da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Trata-se de metodologias de produção de conhecimento sobre a inter-relação entre os atores e saberes envolvidos em uma prática social, em que se priorizam os interesses e as falas dos atores subalternos.

Com essas modalidades de pesquisa, novas perspectivas são incorporadas ao conhecimento do que afeta a vida de um grupo ou de uma comunidade. O espaço de diálogo aberto pela pesquisa leva à participação de outros atores e sujeitos que nunca são convidados a entrar em cena para participar: eles constituem os *alvos* das políticas públicas, mas jamais são chamados a opinar; são *objetos* de pesquisas, mas não podem se pronunciar. Com a introdução dessa modalidade de pesquisa na educação há um ganho inicial inegável: de *alvo* e *objeto* de pesquisa e políticas públicas, as pessoas retornam à sua condição inerente – a de seres humanos. E, posteriormente, os seres humanos envolvidos na pesquisa passam a dialogar e buscar em conjunto alternativas únicas, particulares, de enfrentamento não só dos problemas da educação em si, mas dos problemas do bairro, das famílias, dos desempregados, dos que moram em condições precárias, e de todas as outras angústias e necessidades que constituem o seu dia-a-dia.

Muitas vezes erra-se, ao invés de acertar. Mas estes acerto e erros constituem ricas construções coletivas, cujas práticas e conhecimentos gerados vêm imbuídos da incorporação da diversidade de ideias que acorrem à oportunidade de participação popular. Ideias que traduzem saberes outros, nunca antes requisitados ou considerados e que, unidos, podem trazer avanços e configurar em uma resposta, e em um “saber fazer” próprio e eficiente.

Vasconcelos (2003a) afirma que a grande razão para se continuar a insistir em pesquisas voltadas para a temática da educação popular, utilizando principalmente a metodologia da pesquisa-ação, foi o nascimento, nos anos 1990, de um movimento social denominado Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde. O movimento colocava em pauta questões referentes à temática, aos problemas e preocupações não de um grupo decadente e saudosista, mas que tencionava o redirecionamento do Sistema Único de Saúde – SUS, responsável pelo atendimento de saúde da maioria da população brasileira. –A

aparência de racionalidade pura que envolvia os vários projetos sociais foi desmascarada. Sabe-se hoje que todos se assentam sobre subjetividades, utopias, religiões ou mitos” (VASCONCELOS, 2003a, p. 197).

Neste sentido, Vasconcelos (2007) salienta a necessidade de o educador despir-se dos preconceitos, saber compreender. Precisa superar as limitações institucionais - os chamados “eixotinhos” – e atuar na interdisciplinaridade. E é aí que reside a importância do *saber ouvir*, do dialogismo e da problematização:

Através do diálogo vamos construindo as soluções. [...] O técnico, o educador, gostaria que tudo fosse determinado. [...]. Mas a vida não é assim. Nós, educadores, caminhamos na imprevisibilidade, na busca de pessoas, de movimentos sociais. Devemos valorizar o saber que já existe sem, porém, glorificar o conhecimento popular. O estranhamento é importante. Isto é, eu estranho e problematizo. Eu tenho que ouvir o outro, e não abafá-lo. Às vezes é apenas um balbuciar mas eu tenho que estar atento para ouvi-lo. As técnicas são importantes mas, mais importante do que as técnicas, é saber ouvir. Temos que apurar este ouvir [...] (VASCONCELOS, 2007, p.1).

A educação popular pensada por Freire busca, portanto, refletir, questionar, analisar os fatos sociais, para justamente transformá-los junto com aqueles sujeitos constituídos no processo, no envolvimento do trabalho. Objetivos perseguidos pela educação popular, e também através da utilização das metodologias da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Alvo de críticas e incompreensões, contudo, são metodologias que denotam claramente um engajamento político por parte dos pesquisadores que as utilizam. De acordo com Paulo Freire (PO, 2005, p.25):

[...] haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um “blábláblá” reacionário. “Blábláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade.

O TRABALHO DE PESQUISA-AÇÃO NO ÂMBITO DO GEPEP⁵⁴

No que se refere à dimensão da pesquisa-ação da nossa pesquisa, esta se deu através da participação em discussões e reuniões que ocorreram em ambientes da Secretaria Municipal da Educação de Presidente Prudente/SEDUC-PP; reuniões de desenvolvimento local no Jardim Morada do Sol; reuniões pedagógicas com toda a equipe do PEJA e PIBID⁵⁵; as professoras da rede pública municipal de ensino; bem como com as orientadoras pedagógicas da SEDUC.

Durante o período de 2011-2012, portanto, acompanhamos e participamos das reuniões periódicas realizadas com a Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente (SEDUC-PP); com as pessoas representantes dos bairros Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo, além das reuniões ordinárias do grupo de pesquisa, visando a discussão e divulgação dos resultados prévios do 1º Projeto de Pesquisa do GEPEP⁵⁶, e a formulação de diretrizes básicas para a elaboração e implementação do 2º Projeto de Pesquisa⁵⁷. Nossa pesquisa encontra-se vinculada a este segundo projeto, cuja execução acompanhamos durante o ano de 2012, por se tratar de um processo educativo de EJA totalmente baseado na Educação Popular de Paulo Freire, que conseguimos efetivar no bairro objeto de nosso estudo.

Torna-se importante destacar que as decisões referentes às diretrizes do Projeto de EJA e Economia Solidária foram tomadas partindo-se de uma premissa fundamentalmente democrática, tanto em relação ao seu caráter quanto à sua prática, baseadas em acordos coletivos, de modo a que não se estruturassem relações hierarquizadas de poder, mas sim, arranjos horizontais para fortalecer o poder participativo-coletivo-emancipatório.

Sendo assim, nas reuniões semanais do GEPEP, os impasses, dificuldades, anseios e resultados das pesquisas e dos projetos de extensão (como o PEJA, por exemplo)

⁵⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, vinculado ao Departamento de Educação da FCT/UNESP.

⁵⁵ Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP/ PEJA; Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência/ Pibid/CAPES.

⁵⁶ “Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente-SP”

⁵⁷ “Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”.

efetivados no âmbito do grupo de pesquisa são discutidos, analisados e problematizados, ensejando constantemente novas reflexões a serem implementadas em projetos futuros.

O Jardim Morada do Sol, por exemplo, apesar de possuir 44 analfabetos detectados pela pesquisa de Farias (2011), não figurava no rol de bairros a serem atendidos pela Prefeitura. Em conversa com gestores durante uma das reuniões, foi dada a justificativa para tal fato: segundo informações, as pessoas do bairro dirigiam-se às salas de EJA do bairro Brasil Novo para estudar. Portanto, supostamente não havia a necessidade de uma sala de EJA no bairro.

Sua visão do lugar como algo estático não os permite constatar o aumento do número de analfabetos simplesmente pelo fato da chegada de novos moradores do bairro, bem como a existência dos analfabetos de resistência, geralmente jovens cuja passagem pela escola foi tão excludente e apartada de sua realidade cotidiana, que pouco aprenderam, e o pouco aprendido foi, com o tempo, esquecido. Para a equipe gestora, uma vez constatada a ausência de interessados em EJA, todos os anos o quadro permanecerá idêntico; o que não apenas se configura como um engano, mas como uma forma confortável de enxergar a problemática da demanda educacional.

Voltamos ao Morada do Sol, e em reuniões posteriores no bairro, entretanto, descobrimos que as pessoas até tentaram frequentar as salas de EJA no Brasil Novo, mas desistiram por causa da distância, já que a maioria estava indo de bicicleta, e alguns iam a pé. Buscamos o auxílio dos participantes da reunião de Desenvolvimento Local, e o resultado retornou na forma de uma lista com 40 interessados em frequentar a EJA, desde que a sala funcionasse na escola do bairro – E.M. (Escola Municipal) Odette Duarte da Costa. A lista foi entregue à Coordenação da EJA no município, e a partir desta ação incluiu-se a escola do bairro na lista para o possível funcionamento de uma sala de EJA.

No entanto, durante a pesquisa-ação realizada no âmbito do GEPEP, no qual atuávamos pedagogicamente e observávamos cientificamente, constatamos os obstáculos que marcam a implantação e a execução de estratégias de EJA, seus entraves e dificuldades: desde a existência de diretoras que simplesmente não aceitavam a EJA em suas escolas (algumas não divulgaram a portaria interna comunicando o processo seletivo

de professores de EJA⁵⁸ para o corpo docente das escolas em que trabalham), pois alegavam que ter a EJA na escola é um ~~problema~~, dá muito trabalho”.

Além disso, há que considerar a falta de ~~fraquejo~~ institucional” da parte dos pesquisadores, não como falta de compromisso, mas por não ter percebido, por exemplo, as falhas do documento da portaria interna, no momento em que se colocavam: ao redigir, na portaria, a palavra *professores*, deixava-se de lado os professores formados que se encontravam na condição de *contratados como educadores de creche*, muitos deles com excelente currículo. E isto somente foi notado quando apareceram três professoras interessadas, com perfil e currículo que atendia às exigências do processo seletivo, porém administrativamente estavam impedidas de participar, por estarem na condição de contratadas como educadoras de creche. Desta forma, as interessadas não poderiam ficar com as salas de EJA, pois as profissionais contratadas como educadoras em creches não podem assumir aulas em caráter de carga suplementar, uma vez que seus vencimentos são menores que os vencimentos dos professores.

O processo de atribuição das salas referentes ao Projeto foi bastante moroso e complicado, devido à necessidade de se obedecer aos intrincados trâmites da Secretaria Municipal de Educação.

Há que se considerar, também, os descasos e resistências existentes no interior das instituições. ~~Falta de tempo~~, muitas coisas para se fazer”; reuniões e compromissos intermináveis por parte da equipe responsável pela atribuição de aulas, esquecimentos. Por isto, não foi possível implementar a sala de EJA na Vila Líder. Apesar de constar em terceiro lugar na lista de bairros com maior número de analfabetos (45), a resistência por parte da direção da escola foi tão grande e evidente, que não houve matrículas na escola do bairro (EM Carmen Pereira Delfim).

O Projeto de EJA, portanto tem buscado desenvolver estratégias e práticas pedagógicas que cultivem o trabalho com os conteúdos da Economia Solidária nestas localidades – Jardim Morada do Sol, Humberto Salvador e Jardim Paraíso.

⁵⁸ O processo seletivo para a escolha das professoras participantes do Projeto ~~“A Educação de Jovens e Adultos no município de Presidente Prudente: Por uma ampliação de seu currículo através da Economia Solidária”~~ foi elaborado em conjunto pela equipe gestora e pela coordenadora do grupo de pesquisa, baseado em critérios que buscassem definir um perfil adequado às necessidades do trabalho de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

A EJA necessita englobar a articulação entre trabalho e educação, pois os educandos/as das áreas citadas desempenham papel de arrimo de família, com preocupações de garantir as condições necessárias para o seu sustento e dos que deles dependem. Cientes dos princípios democráticos norteadores da pesquisa, os encontros deram-se através do acompanhamento de todos os que se engajaram ao projeto, opinando, divergindo e/ou concordando com as situações que iam se apresentando. É preciso salientar, contudo, que nem tudo ocorreu de forma perfeitamente harmoniosa e sem percalços.

Como o momento em que foi decidido não utilizar a lista de classificação de atribuição de classes da SEDUC, pois, atribuir as novas salas de EJA do Projeto às professoras cujos nomes encontravam-se em ordem de classificação de pontuação junto à SEDUC configurou-se, no parecer do grupo de discussão, um claro equívoco. Isto porque ficou evidente a necessidade de escolher as professoras de acordo com um perfil específico, adequado ao trabalho com a educação de pessoas jovens e adultas, perfil dificilmente alcançável simplesmente seguindo-se a lista de atribuições da Secretaria de Educação Municipal. A partir desta constatação, foi decidido pela elaboração de uma portaria interna visando ao convite de professoras interessadas em participar de um processo seletivo para integrar o Projeto como carga suplementar.

Entretanto, as professoras foram selecionadas para iniciar as aulas, embora com uma semana de atraso com relação à data prevista no projeto. Iniciadas em maio de 2012, apresentaram-se, contudo, novas discussões, novas mudanças e muitas negociações devido ao problema relacionado à participação nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos - HTPCs.

As professoras da Prefeitura devem cumprir duas horas e meia semanais de HTPC em suas escolas, por trabalharem com a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, e mais duas horas e meia na orientação dos trabalhos em EJA. A EJA (relativa ao projeto) tem uma orientadora pedagógica específica para estes encontros, que ocorrem com toda a equipe no ambiente universitário (FCT/UNESP). Entretanto, foi necessário negociar junto à orientadora pedagógica da Prefeitura esta prática, afim de que as professoras dispusessem de mais tempo para se dedicarem à elaboração dos planos de aula e estudos que um projeto como este exige.

Contudo, apesar da conquista obtida, constatamos que grande parte das pessoas que sabíamos necessitar de um curso de alfabetização ainda não havia efetuado a matrícula.

O Jardim Morada do Sol, por exemplo, não registrava nenhuma inscrição, apesar de uma lista contendo quarenta interessados ter sido entregue à Secretaria Municipal de Educação. Soubemos, posteriormente, que um secretário da escola do bairro estava dispensando os interessados em realizar a matrícula, alegando não ter conhecimento de nenhum curso de EJA previsto para ser implantado no bairro. Embora este funcionário tenha sido afastado, sabíamos do péssimo resultado deste ato: para o analfabeto, é muito difícil apresentar-se como tal. Fazer isto, e ser rechaçado, é humilhante, e pode fazer com que nunca mais ele se apresente para matricular-se num curso de EJA.

A hierarquia expressa nos mais diferentes níveis de cargos administrativos em muitos casos torna-se a verdade sobre a qual repousa 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.

Novamente, em reuniões com a SEDUC, foi colocada em dúvida a existência de analfabetos nestes bairros. Se há analfabetos, porque eles não aparecem para fazer a matrícula?

Novos debates se deram com a SEDUC-PP, a respeito de sua responsabilidade em pesquisar e descortinar as demandas pela EJA nos bairros da cidade; e a respeito da “desconectividade” entre estratégias de alfabetização oferecidas pela Prefeitura e as necessidades e condições da população. *Estar interessado* em frequentar a EJA não significa que se *possa* frequentá-la. A frequência dependerá dos horários em que ela estará disponível, do trabalho do aluno, do trabalho de seus filhos (muitos têm que ficar em casa para cuidar dos netos, fazer o jantar, etc.), do trabalho de seu cônjuge, das condições de saúde (suas e da família), de solidariedade (alguns alegam não frequentar a EJA para não deixar o companheiro ou companheira solitários em casa), de autoestima (alguns se julgam incapazes de aprender). São inúmeros os impedimentos e dificuldades.

É para dar conta destes obstáculos que a EJA tem que ser uma modalidade de ensino pautada pela flexibilidade. Ponto crucial nos debates estabelecidos durante as reuniões com a SEDUC, a flexibilidade da EJA revela-se, no entanto, uma senda escarpada a se galgar, pois depende de profundas alterações de ordem administrativas e de legislação. Um movimento que logramos iniciar, mas que demanda tempo, dedicação e comprometimento político por parte de gestores e representantes do poder público.

Fomos, os integrantes do GEPEP, então, às ruas para um novo levantamento de demanda. Iniciamos elaborando uma ficha com informações como: nome, idade, quando parou de estudar e onde gostaria de estudar (se era na escola do bairro, no CRAS, ou em outro bairro). Novas andanças pelos bairros, novas conversas, observações. As pessoas se mostraram receptivas, mas pareciam não acreditar muito na possibilidade de abertura da sala pela Prefeitura.

Foram distribuídos cartazes nos bairros: Jardim Morada do Sol, Humberto Salvador, Vila Líder e Jardim Paraíso, em um primeiro momento, com intuito de convidar a população jovem, adulta e idosa que não teve acesso à educação em idade apropriada, a participar da iniciativa. Contou-se, ainda, com o apoio de diversas rádios divulgando a iniciativa, o que resultou positivamente no aumento do número de matrículas (com exceção da Vila Líder, onde não houve matrículas, e o curso de EJA acabou não ocorrendo).

Com este levantamento e através das ações de divulgação, foram conseguidas as informações e as inscrições, que se efetivaram em matrículas e deram origem às turmas, e iniciaram-se as aulas com as professoras da SEDUC - PP e os estagiários da bolsa PIBID (que compunham o Projeto Ciranda, desenvolvendo atividades lúdicas com os filhos dos educandos de EJA, para que estes pudessem estudar).

Através da participação no GEPEP, com a pesquisa-ação, pudemos ter uma ideia das dificuldades que permeiam a implementação e o funcionamento de uma sala de EJA. São entraves de natureza múltipla, desde a má informação de funcionários públicos municipais até a falta de matrículas em bairros onde, sabidamente, o número de analfabetos é alto, como no caso do Jardim Morada do Sol.

Pudemos, ainda, entender como as instituições (no caso, a FCT/UNESP, através da ação do GEPEP), em parceria com o poder público, interferem no lugar. O Jardim Morada do Sol não constava na lista da SEDUC – PP, dos bairros que iriam receber uma

sala de EJA, apesar do alto número de analfabetos que possuía. Foi pela interferência direta do GEPEP que o bairro recebeu a sala. O número de alunos matriculados também estava abaixo do mínimo exigido pela SEDUC – PP (quinze alunos), mas uma das questões acordadas entre a SEDUC-PP e o GEPEP no Projeto de EJA e Economia Solidária foi referente à abertura de salas, mesmo com número de alunos inferior a quinze.

A resistência, por parte do poder público, em implementar uma sala de EJA num bairro distante como o Jardim Morada do Sol, juntamente com o esforço do GEPEP para conseguir implementar a sala no bairro nos mostra, conforme Massey (2008, p.224), o lugar como um confronto de trajetórias de força diferencial e onde esta força diferencial é parte daquilo que tem de ser negociado”. Como, ainda de acordo com Massey (2008), o lugar não é congelado no tempo, significa que as negociações realizadas acontecem no movimento entre identidades que estão se movendo, o que faz com que a negociação política tenha que articular ritmos que pulsam em diferentes compassos.

Daí os erros, as falhas, os descompassos: apesar das pesquisas demonstrando alto número de analfabetos no Jardim Morada do Sol, apesar da lista contendo mais de trinta interessados em frequentar o curso de EJA, apesar da luta para a implantação da sala no bairro, o número de alunos frequentes revelou-se incrivelmente baixo: no momento em que foi realizada a observação participante, apenas seis alunos frequentavam as aulas.

O COTIDIANO DO LUGAR NAS AULAS DE EJA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

Segundo Becker (1999), o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda, observando suas reações e comportamento diante das situações cotidianas; entabula conversações com alguns; e verifica suas interpretações sobre os acontecimentos. O observador participante segue a rotina dos observados, acompanhando-os.

Ainda segundo o mesmo autor, a observação participante é usada tanto para descobrir hipóteses, quanto para testá-las. É um tipo de pesquisa que produz um montante de descrições detalhadas, e o problema é como analisá-las sistematicamente. Normalmente, a análise é conduzida sequencialmente, enquanto se coleta dados.

Nesta pesquisa, a observação participante teve como objetivo não apenas verificar como se dava, na prática, a aplicação do método freireano de educação, mas também proporcionar condições para as futuras entrevistas com os educandos de EJA, tornando-me conhecida em seu meio.

A sala localizada no Jardim Morada do Sol, na EM “Odete Duarte da Costa” iniciou-se com 14 educandos (04 homens e 10 mulheres). Os educandos de EJA desta escola constituíam-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 socioeconômicas desfavoráveis em que viviam (e ainda vivem), seja porque habitaram e habitam áreas que sofrem o processo de exclusão social, em que a escola demorou para chegar, ou era longe.

Devido à demora na atribuição de classes, deram-se início às aulas com um professor provisório, membro do GEPEP, e que participou de todo o processo de elaboração e discussão do Projeto de EJA e Economia Solidária.

Imbuído de certo entusiasmo ideológico e conhecendo a fundo os pressupostos teórico-metodológicos do Projeto, iniciou as aulas com base em discussões sobre os temas: *trabalho e educação*. Identificou o desejo da maioria dos educandos/as da sala de aula com relação à melhoria da qualidade de vida por meio da alfabetização, em que os alunos afirmavam almejar aprender a ler e escrever bem, para poder arranjar um emprego melhor. Foram problematizadas pelo professor tais falas, destacando a importância do trabalho comunitário e autogestionado, instigando inclusive a compreensão de um conceito de educação que vai além do ato de ler e escrever, mas sim como processo ao longo de toda a vida.

Consciente de que um dos objetivos do Projeto de EJA e Economia Solidária é o fortalecimento do senso de coletividade, o professor ficou atento ao que os educandos/as traziam como dúvidas e inquietações. Percebeu-se que muitos reclamavam do serviço público de saúde de seu bairro. Por isso, uma das atividades foi a escrita coletiva de uma carta a ser entregue ao Secretário Municipal de Saúde, visto que essa atividade, embora não relacionada diretamente ao tema trabalho, trazia imbuída a pertinência do coletivo e da união para maiores reivindicações.

A carta foi escrita pelo professor, com base nas conversas e sugestões dos alunos em sala de aula. A partir do momento em que a carta ficou pronta, uma dúvida

surgiu: quem iria entregá-la ao Secretário? Os alunos decidiram deixar esta tarefa a cargo do professor.

Outra atividade realizada partiu da constatação, pelo professor, da ambição dos alunos em conseguir um trabalho que oferecesse uma condição de vida com mais qualidade. Foi realizada, então, uma oficina em que se dividiu a sala em duas turmas: a primeira turma com a gestão capitalista de uma fábrica e a segunda com um processo de autogestão comunitária do trabalho. As duas turmas tinham que realizar dobraduras de papel, sendo que a finalidade foi debater como o processo produtivo na “fábrica capitalista” é objetivo, preocupado somente com a produção, sem espaço para o diálogo e para o indivíduo enquanto *ser social*; enquanto que a turma autogestionada pode conhecer melhor seus membros, descobrir afinidades, e inclusive, decidir sobre qual tipo de dobradura fazer.

Reconhecendo a dificuldade em contatar o Secretário Municipal de Saúde, o professor propôs aos alunos a participação nas reuniões de Desenvolvimento Local do bairro, para buscar uma solução e um caminho para a reivindicação.

Duas alunas prontificaram-se a comparecer, já que os demais não poderiam por causa de seu trabalho. Somente uma delas compareceu, mas a reunião havia sido transferida de última hora para o dia seguinte, no mesmo horário. Apesar de não trabalhar fora, a referida aluna não compareceu no dia subsequente, e nem nas semanas seguintes.

Neste ínterim, ocorreu a mudança de professor da EJA no Jardim Morada do Sol. Uma professora pertencente ao quadro de professores da SEDUC assumiu as aulas, e neste momento houve a desistência de oito alunos.

Relatado o fato das desistências na reunião pedagógica semanal, estruturou-se uma estratégia para tentar trazê-los de volta às aulas. Em primeiro lugar, resgatou-se o Projeto “Ciranda” do GEPEP, em que bolsistas de Iniciação Científica e estagiários se revezam no cuidado com as crianças, filhos e netos dos educandos da EJA, para que estes tenham condições de assistir às aulas.

Depois, elaborou-se uma agenda de visitas às casas dos desistentes, realizadas em conjunto com os alunos que continuavam frequentando a escola. A primeira visita ocorreu durante um horário de aula normal, no Jardim Morada do Sol.

Caderno de campo - Jardim Morada do Sol.

07 de agosto de 2011

Medo: um integrante do GEPEP havia nos alertado para o perigo de se realizar andanças noturnas no bairro: segundo fontes fidedignas, o bairro vivia um verdadeiro “terror” noturno – havia ordem dos traficantes locais para um “toque de recolher”, e a partir das sete horas da noite, ninguém poderia andar pelas ruas.

Ignorando as advertências, pusemo-nos a caminho. O grupo de alunos guia a professora que, com uma lista contendo informações dos alunos desistentes, e ainda de alguns que não haviam comparecido às aulas desde o início, vai mencionando os endereços, para que os moradores indiquem a direção correta.

Ruas cheias, calçadas repletas de gente conversando, garotos brincando. Ué?! Cadê o “toque de recolher”? A noite é fresca e convidativa. Alguns moradores, mais inventivos, colocam churrasqueiras portáteis na calçada, e vendem espetinhos. Bárbara⁵⁹, a filhinha de sete anos de Tânia, chega-se a mim e me abraça. Neste momento, uma estrela cadente cruza o céu de brigadeiro: mostro a ela, que solta um grito de satisfação.

Os alunos do bairro conheciam em detalhes cada rua, cada endereço, e as famílias moradoras. Sabiam quem havia se mudado, quem estava doente, ou com algum parente adoentado; quem poderia estar em casa, ou não. Ao “arruar” pelo bairro, ficava cada vez mais evidente a camaradagem entre os moradores. Cumprimentos efusivos, gestos largos, receptividade. Os alunos desistentes, ao serem visitados, demonstravam alegria pela atenção recebida. Uma aluna ficou envergonhada ao ser surpreendida bebendo cerveja num bar. Prometeu voltar. Todos os alunos foram encontrados, e convidados a retornar. Eles apresentaram os motivos que justificavam a desistência: cansaço após um longo dia de trabalho, filhos e/ou netos para cuidar; familiares com problemas de saúde.

O segundo dia de visitas deu-se no Francisco Belo Galindo. Gente na academia da terceira idade, crianças no parquinho (apesar de já ter escurecido – há boa iluminação noturna), jovens casais na pista de caminhada. Apenas dois dos alunos da EJA (e que continuam indo às aulas) residem no bairro. Confusão: onde fica tal rua? Entramos

⁵⁹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram trocados para preservar sua identidade.

e saímos de ruas até pensarmos que havíamos achado o endereço. Não achamos. Estava errado. A rua correspondia, mas o número não; desistimos desse. Passamos ao próximo: sobe, desce; nada. Perguntamos a um casal morador: onde mora fulana? Ninguém sabia. Conhece alguém nesta rua? Ninguém conhecia. O terceiro endereço também não foi encontrado. Voltamos para a escola frustrados e cansados.

O desconhecimento demonstrado no Belo Galindo pelos próprios moradores do bairro evidenciou algo de que já desconfiávamos: as relações de vizinhança são diferentes nos dois bairros. Enquanto no Morada do Sol os moradores são mais antigos, e se conhecem mutuamente, no Belo Galindo este contato não ocorre com tanta frequência. Apesar de “colados”, são completamente diferentes as formas de vivenciar o lugar nos dois bairros. Enquanto o Morada do Sol afigura o lugar da permanência, o ponto de apoio, onde todos se conhecem e por isso se sentem seguros (Valéria permite que sua filha de dez anos retorne sozinha para casa – “não tem problema não, aqui eu conheço todo mundo”); o Belo Galindo se torna a forma do desconhecido, o lugar de gente que vem e vai sem se relacionar com ninguém, há uma sensação de estranhamento permeando esse bairro.

Apesar de constituir um momento interessante para abordar, posteriormente, os conceitos espaciais com os alunos, não houve nenhuma menção a eles. As aulas posteriores às visitas foram de operações básicas de matemática. Também não houve a continuidade dos temas discutidos pelo professor anterior, a pauta de reivindicações a respeito dos serviços de saúde foi abandonada.

A professora da SEDUC-PP que passou a atuar na sala do Morada do Sol, embora ativa, sensível e compromissada, iniciou as aulas sem o preparo que a colocasse devidamente a par da metodologia educacional de Paulo Freire, base do Projeto de EJA e Economia Solidária. E as reuniões pedagógicas iniciais do Projeto privilegiaram o estudo acerca dos fundamentos da Economia Solidária, ao invés dos pressupostos da Educação Popular. Daí a “confusão metodológica” inicial, que se manifestou na prática docente. O projeto, como já foi comentado na sua avaliação crítica, não considerou a necessidade da mudança de paradigma necessária, também, ao educador de EJA, normalmente formado sem ter contato com os pressupostos da metodologia da educação popular. Mesmo pretendendo instrumentalizar as educadoras a esse respeito no decorrer da aplicação do

método, há um comprometimento do processo em sua fase inicial dada dificuldade de mudança de paradigma educacional e de atitudes de profissionais formadas segundo a pedagogia escolar tradicional, direcionada à aprendizagem de crianças e adolescentes. Um exemplo desta dificuldade pode ser demonstrada por mais uma das anotações do caderno de campo.

Caderno de campo - Jardim Morada do Sol.

21 de agosto de 2012

Início da aula.

Aula conceitual da palavra TRABALHO.

Willian escreve no canto direito da lousa (copia da Bíblia que traz sempre consigo):

GUARDA-ME DO LAÇO QUE ME ARMARAM, E DAS ARMADILHAS DOS QUE PARTICAM A INIQUIDADE. SALMOS 14/9

Enquanto isso, a professora escreve o cabeçalho em letra cursiva e pede para que os alunos copiem:

Presidente Prudente, 21 de agosto de 2012

Professora T.....(nome da professora)

Alguns têm grande dificuldade e demoram para copiar.

Após a cópia efetivada, a professora pergunta à aluna Tânia qual o seu trabalho, e qual o seu sonho.

A aluna responde que é diarista, e que seu sonho era ser policial ou ser empresária, ter seu negócio próprio, um mercadinho. A mesma pergunta é feita a outra aluna, e ela responde que queria ser “estagiária de hospital”.

A aula é interrompida: o filho de uma das alunas chora, pois quer passar esmalte (na Ciranda, a estagiária que fica com as crianças está passando esmalte nas meninas, e o garotinho quer passar também). O menino é exortado pela mãe a parar de chorar, pois “menino não passa esmalte”. O garoto é levado para fora pela estagiária.

A aula continua, com a mesma pergunta sendo feita aos demais alunos: Mário sonhava em ser juiz (“condenar todo mundo”); Willian sonha tocar violão; Edna sonhava trabalhar e morar numa chácara; Sueli sonhava em ser advogada; Carlos sonhava em ser fazendeiro; Marlene sonhava em ser veterinária (ela faz pequenas cirurgias em seus

animais quando adoecem e salva-os, faz o parto das fêmeas, socorre os animais da vizinhança). Jaqueline sonhava trabalhar na usina, cortando cana; Lurdes queria cuidar de um sítio.

Jaqueline recebe críticas pelo seu sonho (“trabalhar em usina? Credo! Que sonho!). Ela fica aborrecida e sai da sala de aula.

A professora, por sua vez, afirma que sonhava em ser dentista.

Edna comenta que realizou seu sonho: sonhava em ter sua casa. Começou com um barraco de madeira, e hoje ela tem sua casa de tijolos (“de material”).

A professora pede para que escrevam qual a profissão de seus sonhos, e como poderiam realizá-lo.

Jaqueline volta para a sala, esconde o rosto entre as mãos. A professora não nota. Ela se levanta e deixa novamente a sala.

A professora atende uma aluna que tem dúvidas, depois volta à lousa e orienta:

“COLOCAR NOME; ONDE TRABALHA (HOJE); QUAL A PROFISSÃO DOS SONHOS; O QUE É PRECISO PARA QUE O SONHO SE CONCRETIZE”.

Meninos do bairro jogam bola no pátio externo da escola; sons de bola e de crianças.

A sala de aula é utilizada pelos alunos do período diurno. Tem enfeites infantis do alfabeto, com palavras e desenhos como AVIÃO; BEBÊ; CEBOLA; DEDO; EMA; FERA (do desenho da Disney A Bela e a Fera); GELO; HARPA; IOIÔ; JÓIA; KIWI; LEÃO...

Jaqueline volta à sala e se esforça para copiar a lição. Sua dificuldade é visível. Os alunos comunicam-se entre si, apenas Lurdes se mantém distante e isolada dos demais, quase não fala. Ela é moradora do Belo Galindo.

Alguém comenta sobre o surto de catapora e varíola no bairro. A professora se lembra de pedir a carteira de vacinação dos alunos.

Alguns alunos visitados nas semanas anteriores mandaram recados: uns não estão comparecendo por terem conseguido trabalho temporário à noite; outros se dizem cansados no momento; mas prometem voltar a frequentar as aulas.

A professora escreve corretamente as profissões e sonhos dos alunos na lousa, percorre as carteiras orientando e auxiliando os alunos. Eles têm dificuldades para escrever sozinhos. Ela conversa, interage e brinca com os alunos. Sabe deixá-los à vontade. Vê-se que gostam muito dela.

Willian fez um desenho, ele quer atenção para seu desenho e para sua lição. A professora o atende mas o exorta a participar mais, pois há aulas em que ele se desinteressa e só desenha. Ela avisa aos demais que a cópia é a última lição do dia, e copia da lousa no caderno de Lurdes, que não consegue terminar a cópia.

Os alunos vão terminando e se despedindo. A aula termina.

Embora comunicativa e simpática, a professora não conseguiu estabelecer um diálogo reflexivo com os alunos a respeito do tema TRABALHO. A aula se deu de forma tradicional – com cópias, perguntas e respostas.

Um momento interessante para encetar a reflexão seria aquele em que a opção de sonho da aluna Jaqueline recaiu sobre o trabalho na usina. Os alunos rechaçaram a ideia de se trabalhar no corte da cana. O momento era perfeito para lançar no ar a pergunta: por quê? Porque ninguém mais, além de Jaqueline, sonha com esse trabalho? Poder-se-ia iniciar uma reflexão acerca dos horários de trabalho no corte cana, quantas toneladas devem ser cortadas ao dia; a questão da exploração do trabalho, o trabalho alienado e alienante, etc., mas o comentário foi ignorado, como se nada houvera. Isto demonstra a necessidade de haver um período de preparação teórico-metodológica dos profissionais que nele trabalham. A postura tradicional de uma aula em que os comentários dos alunos são relegados a algo sem importância (pois o que importa é a ~~matéria~~ matéria a ser dada”) demonstra que as prerrogativas da educação popular freireana ainda não foram entendidas e, portanto, não são colocadas em prática.

Entretanto, observou-se que a metodologia adotada, qual seja, a Educação Popular de Paulo Freire, permitiu um ensejo de diálogo entre professora e alunos. Eles puderam falar, durante a aula, de seus sonhos e aspirações, algo inimaginável numa aula completamente tradicional. Embora não tenha dado prosseguimento ao diálogo que se iniciou, o fato de ter permitido que expusessem seu pensamento demonstrou ser um passo importante em direção à pedagogia dialógica freireana.

O papel da pesquisadora, neste início dos trabalhos, foi de observadora total, interagindo minimamente de forma a não interferir no andamento das atividades. Mas isto não durou muito tempo. Logo começaram a surgir as perguntas: “ Θ que você vem fazer aqui”? “ $\forall$ Você é da Prefeitura?” “ $\forall$ Você é candidata?” Percebi que o medo de que eu fosse candidata a algum cargo público, ou mesmo representante de algum candidato poderia perturbar ou alterar as situações em sala de aula. Portanto, respondi a todas as questões que me faziam, com sinceridade, explicando o melhor que podia a pesquisa e seus objetivos. Deram-se por satisfeitos e, paulatinamente, foram se tornando mais descontraídos à minha presença, e logo ficamos bastante amigos. Não havia intervalos durante as aulas, que eram

de duas horas e meia diariamente, no período noturno, mas conversávamos bastante durante o jantar, servido antes do início da aula, e também durante as atividades.

Caderno de campo - Jardim Morada do Sol.

28 de agosto de 2012

A professora escreve na lousa o texto de José, para todos copiarem e depois redigirem juntos. Os textos são resultado da aula anterior, onde os alunos falaram sobre o que sonhavam ser.

Um aluno já percebe e comenta que algumas palavras estão escritas de forma errada. A professora explica que está copiando com os erros, para corrigir em seguida. O parágrafo foi escrito pelos próprios alunos, e digitado por eles na sala de informática.

A professora vai de palavra em palavra, perguntando se há algo errado. Os alunos vão apontado os erros e dando sugestões de escrita. Todos elogiam o texto de José, a professora inclusive, principalmente por ter sido o primeiro contato dos alunos com o computador.

A professora, então, escreve (após explicar a função da pontuação na frase):

“José Amaro Pereira, trabalho na construção civil, queria ser mecânico. Preciso de estudo para alcançar o meu objetivo e para ser concreto meu sonho preciso de estudo”.

Eraldo oferece seu texto para ser passado na lousa. Surge uma dúvida: o que é letra de mão? O que é letra cursiva? O que é letra maiúscula? A professora explica, e resolve passar o texto em letra cursiva, pois os alunos já estão conseguindo fazê-la. Eraldo consegue detectar vários erros em sua grafia, e a professora corrige na lousa:

“Eraldo José França precisa trabalhar mais para conseguir ser dono do sítio”.

Tânia oferece seu texto, que é passado na lousa e corrigido conjuntamente entre alunos e professora:

“Meu nome é Tânia, sou faxineira, meu sonho é ser policial federal muito eficiente para fazer justiça no nosso país que está precisando”.

Ao participar da correção de seu texto, Tânia comenta casos de patrões que

despedem funcionários por serem analfabetos.

Sem fazer menção ao comentário de Tânia, a professora avisa que no dia seguinte não haverá estagiários para cuidar das crianças, e termina a aula.

Tânia faz ainda um último comentário: ela diz que quer realizar o sonho de poder passear despreocupada com sua filha, sem precisar trabalhar tanto e estar sempre tão cansada.

Mais uma vez, observo que importantes ensejos de dialogar e refletir sobre trabalho, exploração do trabalhador, e outros temas afins foram perdidos. Apesar de realizar a correção das frases em conjunto com os alunos, permitindo que eles próprios detectassem os erros cometidos, mais uma vez seus comentários a respeito de sua situação de trabalho e de vida foram deixados de lado.

Esta postura da professora começa a se modificar nas aulas seguintes, nas quais pode-se perceber uma educadora mais atenta e aberta ao que seus educandos têm a dizer, incorporando seus saberes e práticas ao cotidiano da sala de aula e, com isto, criando melhores condições de aprendizagem.

Caderno de campo - Jardim Morada do Sol.

04 de setembro de 2012

A professora entrega aos alunos um pequeno texto sobre os direitos dos trabalhadores, e pergunta quem quer começar a ler o texto. Tânia começa. José continua. A professora pergunta o que eles entenderam do texto.

Eles respondem que o texto é sobre os trabalhadores e seus direitos.

A professora volta a indagar sobre as condições de trabalho deles, se os seus direitos são respeitados. José diz que o sindicato é quem cobra o respeito aos direitos dos trabalhadores.

A professora continua lendo, de forma crítica, o texto, e faz questionamentos.

“Toda pessoa tem direito ao trabalho”. Será?

“A livre escolha do emprego”. Sempre se tem escolha?

“Condições de trabalho justas e favoráveis”. Será que isto ocorre?

“Proteção contra o desemprego”. Será que isto existe?

Os alunos sentem dificuldades para expor seus pensamentos a respeito. Alguns, como José e Tânia, tem mais desenvoltura, enquanto os outros são mais tímidos.

Após debater estas questões, a dúvida aparece: o que é trabalho formal e trabalho informal?

José responde que trabalho formal é fixo, com registro. Os alunos contam, na sala de aula, quantos trabalham com registro, e quantos trabalham sem. Contabilizam quatro pessoas com registro, e seis pessoas sem registro (contando comigo).

Jorge comenta que, na firma onde trabalha, só se pode tirar férias após dois anos de serviço. Ao vencer uma das férias, é que se poderá tirá-la. A professora pergunta se isso é legal, e ele diz que, segundo o sindicato, isto é permitido. Diz ainda que pode vender suas férias, mas não o faz, por seu trabalho ser muito cansativo. Conta que as últimas férias que tirou foram úteis para ajudar na construção da casa do filho.

Percebo que a maioria dos alunos de EJA é de cor negra ou morena. Apenas um aluno é de cor branca, os outros sete alunos presentes não são brancos.

Depois de darem exemplos de trabalhos formais e informais, escrevem em seus cadernos, e a professora corrige, comentando sobre eles.

O texto levado à discussão permitiu que todos comentassem e refletissem sobre sua situação de trabalho. É perceptível a satisfação dos educandos ao terem oportunidade de expressar suas ideias, revelar o que pensam, iniciando a leitura da palavra acompanhada de uma leitura da realidade. Na verdade, no dizer de Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso é certo, mas o que faltava aos educandos de EJA era a oportunidade de *expressar* sua leitura de mundo.

Cremos ter avistado uma alteração importante na postura da educadora de EJA com relação às aulas anteriores: mais compreensiva e atenta, ouvia e comentava o que seus alunos expressavam, utilizando suas ideias para ensinar as palavras – eram, portanto, palavras escritas e pensadas, refletidas e discutidas; não simples e mecanicamente copiadas.

Caderno de campo - Jardim Morada do Sol.

11 de setembro de 2012

A professora leva um texto sobre o trabalho da mulher, cooperativismo e associação. Cada um lê um trecho. O avanço na leitura dos alunos é notável, motivo de comemoração na sala de aula.

A professora comenta sobre a leitura realizada, e escreve na lousa algumas frases do texto. Os alunos copiam e comentam ao mesmo tempo.

Tânia diz que é tão batalhadora quanto a Maria do texto. O marido a deixou com a filhinha de um ano de idade, e ela batalhou sozinha para criar a criança, e venceu.

A professora comenta sobre cooperativismo e associação, e pergunta se eles conhecem alguma iniciativa deste tipo. José comenta que viu na televisão vários exemplos, inclusive o dos sem-terra.

Sueli comenta que sua família trabalhava na terra do cunhado, plantando mandioca e fazendo farinha. Todos trabalhavam juntos no plantio, na colheita, no feitiço da farinha. Ela descreve todas as etapas do trabalho com a mandioca, e diz que sabe trabalhar também com olaria. Aposentada, hoje, ela diz que só trabalha com Jesus.

Após mais alguns comentários, a aula é encerrada.

Percebemos uma maior desenvoltura dos educandos, com relação à expressão de ideias, inclusive na forma escrita, como pudemos observar em aulas posteriores.

As aulas de matemática contavam com a participação ativa dos alunos – os temas a serem abordados para cálculo eram retirados de sua vivência cotidiana, como quando fizeram o cálculo de seus gastos diários com as refeições, por exemplo.

Mesmo nas ocasiões em que, por algum motivo, não houve aula, aproveitava a chance para interagir. Ficávamos no pátio da escola conversando, trocamos receitas, Wilson certa vez trouxe a pasta e nos mostrou seus belos desenhos.

Entendemos que estávamos, nós e o grupo, preparados para o início das atividades e discussões que antecederiam o grupo focal. Dentre elas, estavam os croquis.

CROQUIS.

Com a finalidade de conhecer como o espaço do bairro é experimentado pelos alunos de EJA, utilizamos o desenho de croquis que, assim como os mapas mentais, exercem a função de tornar visíveis pensamentos, atitudes, sentimentos, tanto sobre a realidade percebida, quanto sobre o mundo da imaginação (OLIVEIRA, 2006). A partir de tais representações sobre a vivência cotidiana, é possível associar a percepção dos sujeitos com relação às suas idas e vindas nos dois bairros, o Jardim Morada do Sol e o Francisco Belo Galindo, os locais de frequência (os croquis encontram-se no final deste apêndice).

Optamos por utilizar os croquis não apenas como técnica de pesquisa em si, mas como estratégia preparatória para a realização do Grupo Focal. Os croquis, apesar de fugirem dos rigores dos mapas cartográficos, possuem a vantagem de elucidar a percepção do espaço que possuem os indivíduos – eles revelam a “leitura do cotidiano”. Sua utilização como estratégia vai, portanto, ao encontro do que objetivamos com o Grupo Focal.

Os croquis, assim como os mapas mentais, podem captar as interpretações do espaço dos sujeitos, materializando suas interpretações, as reflexões, revelando as presenças e ausências no espaço vivido. Sobre os mapas mentais e seu uso, Richter comenta:

[...] Já que ao construirmos uma representação cartográfica ela deve ter sentido para um uso no contexto social, deve servir para ler e analisar a realidade expressa. Os conceitos apresentados no mapa precisam estabelecer relações entre os conhecimentos provindos do plano da experiência, da vivência, com os saberes sistematizados pela própria sociedade. Dessa forma, o mapa atende à função de comunicar

determinadas informações, que são selecionadas pelo seu autor no momento de sua produção. (RICHTER, 2011, p. 62)

Os mapas mentais possibilitam ao seu autor representar elementos subjetivos, que não se encontram presentes nos mapas tradicionais, e por isto incluem contextos que permitem ampliar a concepção de espaço. (RICHTER, 2001)

Kozel (2007) alerta para o fato de que as representações contidas nas imagens mentais não são elaboradas de forma dissociada do processo de leitura do mundo.

[...] E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão do mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser um espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. (p. 121)

Para que possamos compreender os espaços de vivência, precisamos empregar recursos que nos permitam enxergar as subjetividades, as intencionalidades e as complementaridades envolvidas em seus processos de conformação. Os mapas mentais são, assim como os croquis, importantes para compreender os caminhos dos indivíduos por um bairro ou pela cidade, sendo que a simples escolha de um caminho pode revelar informações substanciais, como bem demonstra Bauman (2001):

Numa de minhas viagens de conferências (a uma cidade populosa, grande e viva do sul da Europa), fui recebido no aeroporto por uma jovem professora, filha de um casal de profissionais ricos e de alta sociedade. Ela se desculpou porque a ida para o hotel não seria fácil, e tomaria muito tempo, pois não havia como evitar as movimentadas avenidas para o centro da cidade, constantemente engarrafadas pelo tráfego pesado. De fato, levamos quase duas horas para chegar ao lugar. Minha guia ofereceu-se para conduzir-me ao aeroporto no dia da partida. Sabendo quão cansativo era dirigir na cidade, agradecia sua gentileza e boa vontade, mas disse que tomaria um táxi. O que fiz. Desta vez, a ida ao aeroporto durou menos de dez minutos. Mas o motorista foi por fileiras de barracos pobres, decadentes e esquecidos, cheios de pessoas rudes e evidentemente desocupadas e crianças sujas vestindo farrapos. A ênfase de minha guia, de que não havia como evitar o tráfego do centro da cidade não era mentira. Era sincera e adequada ao seu mapa mental da cidade em que tinha nascido e onde sempre vivera. Esse mapa não registrava as ruas dos feios “distritos perigosos” pelas quais o táxi me levou. No mapa mental de

minha guia, no lugar em que essas ruas deveriam ter sido projetadas havia, pura e simplesmente, um espaço vazio. (BAUMAN, 2001, p. 121)

Com relação ao croqui na presente pesquisa, foi solicitado, num primeiro momento, um desenho representando os caminhos dos educandos pelo bairro. E num segundo momento, uma representação em forma de painel, constando de desenhos e colagens de imagens, das frases e do mapa que haviam realizado.

Ao desenharem o croqui com os caminhos percorridos pelo bairro, os alunos tiveram, no início, grande dificuldade para empreender a tarefa. Ao se darem conta de ser capazes de realizá-la, prosseguiram com maior segurança, e alguns croquis apresentaram riqueza de detalhes.

Os croquis foram feitos por seis alunos presentes na naquela data, e a dificuldade maior residiu na escrita dos locais que tencionavam representar. Conforme solicitavam, a professora escrevia na lousa nomes de ruas, entidades assistenciais, igrejas, a partir do que desejavam representar. A preocupação dos alunos era com respeito à possibilidade desses mapas serem mostrados em reuniões pedagógicas, pois temiam ser ridicularizados por seus desenhos incipientes. Foi explicado aos alunos que tal não aconteceria, tranquilizando-os.

Quanto à confecção do painel, demonstraram maior confiança e segurança, talvez pelo fato de a tarefa ter sido realizada em grupo (dois grupos com três alunos cada). Houve bastante discussão a respeito do que queriam privilegiar no painel, mas a tarefa foi realizada sem maiores problemas. O painel não figura no final deste APÊNDICE, pois os alunos o solicitaram para uma mostra pedagógica de seus trabalhos, foi levado por um deles e não foi devolvido.

Nos croquis e no painel fica clara a importância da moradia, sempre representada em tamanho maior e como centro de referência. A escola também aparece representada de maneira destacada em um dos croquis, demonstrando a sua importância para o autor do desenho.

HISTÓRIA ORAL E ENTREVISTAS.

Durante as observações em sala de aula, caminhamos também na direção de reconstruir pela memória a trajetória histórica do bairro. Para isto, lançamos mão do recurso da História Oral.

A História Oral é uma prática de produção de narrativas sobre o passado, com vistas a promover a melhor compreensão de processos e facilitar o conhecimento do meio imediato. Um dos objetivos da História Oral é a formulação de documentos mediante registros eletrônicos, favorecendo os estudos de identidade e memória cultural. Sendo assim, a metodologia da História Oral constitui-se de um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto contempla: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e publicação dos resultados (que devem voltar ao grupo que gerou as entrevistas) (BOM MEIHY, 1996).

Segundo o mesmo autor, a História Oral pode ser empregada quando:

- Não existem documentos;
- Existem versões diferentes da história oficial;
- Procura-se elaborar uma ~~outra~~ história”.

A história oral, embora se utilize dos meios eletrônicos, não prescinde dos contatos diretos, por isto não se faz entrevistas por telefone ou outro meio que anule a relação direta.

Quando a cultura oficial aborda os grupos excluídos, colocando-os como tema de seus estudos, o faz por via indireta, pelos documentos escritos. Assim, essas análises são sempre sobre eles e nunca deles. Os documentos impressos, então, exercem um papel de filtro que tende a considerar sempre os fatores socioeconômicos e não os comportamentos subjetivos (BOM MEIHY, 1996, p. 31).

A História Oral, conforme destaca Bom Meihy (1996), é utilizada por pesquisadores preocupados com quatro aspectos:

1. Registro, arquivamento e análise de documentação elaborada por meio de recolhimento e edição de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia;

2. Inclusão de histórias e versões de segmentos sociais anteriormente silenciados, evitados, esquecidos e desprezados;
3. Interpretações próprias, variadas e não-oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea;
4. Complementação de dados e impressões que escapam à documentação escrita.

O documento oral não tem pretensão de ser fonte de verdade; ele é uma interpretação dos fatos, uma reconstrução a partir do presente. Esquecimento, lembrança e imaginação desempenham um papel importante. Os processos de transformação da linguagem oral para a escrita implicam soluções próximas da literatura, e a equiparação com a *“arte”* se torna mais lógica. E é na aproximação com os conceitos artísticos, principalmente no que toca ao tratamento dado à linguagem, que reside a aceitação ampla da história oral.

A nostalgia, por sua vez, faz parte da narrativa do passado, não há como evitá-la. E não se deve falar em *“resgate da memória”*, pois ela não é um objeto, não é passível de ser regatada. Toda narrativa é construção, elaboração, seleção de fatos e impressões, discurso em eterna elaboração. Por ser uma construção referenciada no passado, a história oral sempre abrigará uma visão redentora e passiona! do passado e seus fatos – e por isto a história oral é uma versão dos fatos, e não os fatos em si. Muitos podem ver esta nostalgia como alienada e negativamente subjetiva. Mas a nostalgia é parte da leitura do passado e está também ligada a uma análise do presente. Desprezar a nostalgia é esfriar o lado humano da narrativa (BOM MEIHY, 1996).

O autor chama a atenção para os filtros que conduzem a narrativa das experiências: Classe social; Etnia; Gênero; e Circunstâncias históricas.

Foram definidos três grupos como foco da investigação, a serem entrevistados com o objetivo de investigar empiricamente acerca dos conceitos abordados no problema de pesquisa: um grupo de moradores antigos do bairro; um grupo de alunos da EJA e um grupo composto por pessoas que realizam trabalhos assistenciais. As técnicas de entrevistas serão detalhadas em itens subsequentes.

A escolha da História Oral se justifica pela análise documental do que já foi escrito sobre a história do bairro, que revelou alguns pontos obscuros, aos quais pretendeu-se “elucidar” através dos depoimentos orais, como por exemplo, a afirmação de que os lotes do Jardim Morada do Sol eram lotes urbanizados.

Buscamos, portanto, conhecer a trajetória histórica do bairro e dos sujeitos através da História Oral Temática e da História Oral de Vida (ver Quadro 6).

QUADRO 6 - PRÉ-ROTEIRO Questões que reconstituam a história das pessoas e dos bairros onde vivem, as relações sociais e os aprendizados.	
a)	Identificação. A formação pessoal e do grupo. História pessoal.
b)	As relações com as pessoas de sua própria “comunidade”. A chegada e os primeiros tempos no bairro. Apoio aos moradores. Relações de vizinhança. O processo de construção das casas.
c)	Mudanças ao longo do tempo. O que melhorou. O que piorou. Relações de vizinhança: alterações. O bairro atualmente.
d)	O papel das instituições ou entidades de assistência na conformação do bairro. Instituições ou entidades de auxílio assistencial. Participação em ações destas entidades.
e)	Experiência de alfabetização. Avaliação da experiência da qual participou.

Para isso, foram selecionados alguns moradores históricos do bairro (seis no total), através de indicações obtidas junto à assistente social do bairro. O roteiro de entrevista encontra-se no final do APÊNDICE 1, onde também se encontra o roteiro de entrevistas realizadas com o terceiro grupo entrevistado (duas assistentes sociais e um líder comunitário)..

Há projetos temáticos que combinam algo de História Oral de Vida. Nesses casos, o que se busca é o enquadramento de dados objetivos dos depoentes com as

informações colhidas. Essa forma de História Oral tem sido muito apreciada porque a informação, mesclando situações vivenciais, ganha mais vivacidade e sugere características do narrador. (BOM MEIHY, 1996, p. 148).

Os analfabetos do Projeto de EJA e Economia Solidária constituem um segundo grupo alvo da História Oral, formado por pessoas cujas trajetórias históricas em interação com as diversas ações do poder público e com outras trajetórias produzem o lugar que constitui o bairro estudado.

As entrevistas em História Oral com os educandos de EJA foram realizadas em um segundo momento. Foram entrevistadas cinco educandas, por serem as únicas que estiveram presentes ao processo educativo desde o seu início.

E , ainda, considerando as redes formadas ao longo deste processo, um terceiro grupo foi entrevistado, utilizando-se a história oral temática: as pessoas que exercem funções consideradas “funções-chave” nos bairros - sujeitos que exercem (ou exerceram) atividades de auxílio, representantes de entidades assistenciais, assistentes sociais que atuam no bairro. Nesse grupo, foram entrevistadas duas assistentes sociais que atuam no bairro e um representante de um grupo de auxílio ligado à Igreja Católica, morador do Francisco Belo Galindo. A forma de “ver” o bairro destas pessoas permite uma aproximação da representação que se tem do lugar a partir de quem nele trabalha, vivenciando o seu cotidiano continuamente (diferentemente daqueles que passam doze horas ou mais fora dos bairros, a trabalho, e a ele retornam praticamente para dormir).

As entrevistas foram realizadas em profundidade, semiestruturadas, por possibilitar a produção de informações entre os vários sujeitos que compõem o universo da pesquisa.

Segundo Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais quando se precisa ou se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. As entrevistas possibilitam, assim, um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade. Permitem, ainda, o levantamento de informações consistentes, que possibilitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo.

A **entrevista qualitativa**, portanto, nos permite a análise por duas vertentes:

a) entrevista em profundidade – onde pudemos produzir informações mais precisas sobre o processo histórico de ocupação/formação dos bairros, da possível constituição da comunidade/lugar e do papel do processo de Educação de Jovens e Adultos nesta conformação; e

b) entrevista com grupos focais – Debate de grupo, onde o entrevistador deixa de ter este papel para desempenhar o papel de mediador do debate.

Visando facilitar e incrementar o diálogo entre a entrevistadora e os entrevistados, optamos por elaborar algumas ideias consideradas chaves, formulando a partir delas as perguntas, sem, no entanto, ~~fechar~~” as possibilidades de respostas, como se pode observar no pré-roteiro.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante o consentimento dos entrevistados. O gravador ficou disposto em lugares discretos, de modo a não constranger o entrevistado, a fim de propiciar a máxima liberdade à sua fala.

Além do gravador, foram utilizadas anotações dos pontos considerados mais importantes da entrevista, assim como de alguns gestos ou expressões dos entrevistados, que nos pareceram significativos. Contudo, a tarefa de transcrição das entrevistas foi realizada por outra pessoa. Apesar de cientes de que esta alternativa não é a ideal, não havia tempo hábil para a realização das transcrições pela própria pesquisadora. Foram elaborados roteiros, contendo perguntas determinadas, com o intuito de focalizar os assuntos desenvolvidos em apenas alguns tópicos.

A questão da pesquisa (Quadro 7 - ~~Entrevistas~~ Semiestruturadas”) foi o ponto de partida e a base de condução das entrevistas. Assim, as questões procuraram indagar acerca da constituição inicial do bairro, as relações estabelecidas (dentro do bairro, entre os moradores, e as relações com a cidade, seus bairros, instituições e entidades), e as estratégias educativas em EJA implementadas no bairro. Foi utilizado o roteiro aberto, permitindo ao entrevistado liberdade para falar; e foram elaboradas perguntas em comum e perguntas específicas (Roteiro de entrevistas sobre a História do; Roteiro Contextual; Roteiro de entrevista com Grupo Focal e Roteiro de Entrevistas com os alunos de EJA). Foram selecionadas as pessoas historicamente presentes no bairro, indicadas pelos próprios moradores nas reuniões de Desenvolvimento Local.

Todos os roteiros de entrevista encontram-se no final deste apêndice.

QUADRO 7 - Entrevistas semiestruturadas

- *Questão da pesquisa:* ponto de partida e base de condução destas entrevistas.
Como se constitui a comunidade hodierna e o lugar, em suas multiplicidades de relações internas e externas (MASSEY, 2008), e de que forma determinados processos educativos de superação do analfabetismo podem propiciar e facilitar o engajamento ativo do educando na sociedade, sabendo que as ações dos sujeitos no espaço exercem uma expressão geográfica, influenciando na constituição do lugar/comunidade?
- A partir de um *roteiro aberto*, permitindo ao entrevistado definir o campo a explorar (Thiollent, 1987).
- *Seleção das pessoas:* historicamente presentes nos bairros e educandos da EJA.
- *Roteiros:* perguntas em comum e perguntas específicas para cada uma das pessoas.
- *Elaboração dos roteiros:* fruto da observação, convivência, conversas, participação em reuniões.

Foram definidos três grupos para serem entrevistados, com o objetivo de investigar empiricamente como se manifestam/materializam comunidade e lugar no Jardim Morada do Sol e Belo Galindo.

- d) Os primeiros moradores a chegarem ao bairro (ou transferidos para lá) que, pela narrativa da memória, permitiram-nos reconstruir sua história. Eles nos foram indicados pela assistente social do bairro. Foram seis entrevistados, com idades entre quarenta e três e setenta e quatro anos, sendo que uma das entrevistadas não reside mais no bairro.
- e) Os analfabetos do Projeto de EJA e Economia Solidária, desenvolvido através da parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação Popular (GEPEP – FCT/UNESP) e a Secretaria Municipal de Educação

(SEDUC-PP). Foram cinco entrevistadas, com idades entre quarenta e sessenta anos, escolhidas por terem frequentado o curso de EJA de agosto de 2012 até junho de 2013, quando foram realizadas as entrevistas.

- f) E, ainda, considerando as redes formadas ao longo deste processo, as pessoas que exercem funções consideradas “*ehave*” nos bairros: sujeitos que exercem (ou exerceram) atividades de auxílio, representantes de entidades assistenciais, assistentes sociais que atuam no bairro, com as quais realizamos entrevistas individuais. Foram três entrevistados: duas assistentes sociais e um membro de um grupo de assistência ligado à Igreja Católica (líder comunitário).

Acessar estes sujeitos foi possível a partir de experiências anteriores, ao iniciarmos as idas aos bairros Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo em 2007, quando foram principiadas as pesquisas que originaram a dissertação de mestrado, o que permitiu-nos conhecer, dentro das entidades, instituições, associações, grupos e comunidades, a coexistência e a atuação das pessoas – que facilitaram o acesso aos entrevistados através das redes de relações.

O acesso ao grupo dos analfabetos foi facilitado pela nossa participação nas aulas de EJA, momento em que construímos familiaridade com estes sujeitos.

As entrevistas da pesquisa foram realizadas individualmente, com cada um dos sujeitos pesquisados, em suas residências (no caso das assistentes sociais, nos postos onde trabalham) e em datas e horários escolhidos por eles, com o intuito de favorecer maior liberdade aos entrevistados e para que pudessem se expressar livremente a respeito das questões que envolviam as entrevistas.

Foi assumido para esta pesquisa o compromisso ético de não revelar a identidade dos entrevistados, mas manteve-se, com o consentimento dos mesmos, o nome verdadeiro e a nomenclatura dos cargos ocupados pelos entrevistados, quando necessário.

Com vistas a uma maior sistematização dos dados, foram feitas anotações das observações. Contudo, elas foram efetuadas no final dos períodos de observação, em lugares distintos dos observados e buscando evitar maiores constrangimentos aos observados, deixando-os mais a vontade no ambiente de análise.

Posteriormente à apreensão dos depoimentos, visando a sua análise, foram criados quadros comparativos, divididos por temáticas construídas acerca do objeto de estudo, com o intuito de confrontar as informações coletadas das diferentes fontes, constantes dos depoimentos, promovendo assim uma maior sistematização das informações.

O GRUPO FOCAL.

A técnica do grupo focal, segundo Cruz Neto et al (2002), consiste em uma:

[...] técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ NETO et al, 2002, p.5).

Conforme Cruz Neto et al (2002), a principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. A fala, no grupo focal, não é meramente descritiva ou expositiva. É uma fala em debate. A situação propícia para a aplicação da técnica do grupo focal ocorre quando, para atingir os objetivos da Pesquisa, necessita-se de um levantamento, através do debate, das impressões, visões e concepções de mundo do público alvo.

O roteiro de debate deve ser constituído de tópicos a serem discutidos, a fim de que as sessões de Grupo Focal sejam bem direcionadas. O roteiro de debate é norteado pelos objetivos da pesquisa.

O roteiro de debates da presente pesquisa encontra-se também ao final deste apêndice. Ele foi elaborado a partir das atividades desenvolvidas com grupo de alunos da classe de EJA com o intuito de fomentar o debate de ideias. Sendo assim, conforme as considerações realizadas pelos educandos a partir dos temas geradores trabalhados (Comunidade e lugar), foi elaborado um roteiro de questões embasado nas suas concepções. É por isso que aparece uma pergunta a respeito da participação na comunidade – inferindo

que exista uma, visto que esta metodologia foi acionada ainda quando não havíamos problematizado suficientemente esta questão.

O principal objetivo do Grupo Focal é reunir informações detalhadas sobre tópicos específicos, sugeridos por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo, a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Os dados obtidos com o uso do Grupo Focal são muito ricos, uma vez que permitem captar expressões e formas de linguagem não apreensíveis por outras técnicas.

eticamente, o pesquisador deve garantir a privacidade dos participantes, pois além do grupo focal ser gravado, expõe posicionamentos pessoais que poderão ser revelados a pessoas desconhecidas.

Participaram da entrevista seis pessoas – embora sete alunos estivessem presentes, um optou por não participar. e aconteceu como parte de nossa participação na classe de EJA, na qualidade de uma intervenção nossa na aula.

A entrevista com o Grupo Focal revelou a existência não de uma, mas de várias comunidades existentes no Jardim Morada do Sol, sendo pelo menos duas delas ligadas a atividades religiosas (da Igreja Católica e da Assembléia de Deus), e outra ligada às atividades de Desenvolvimento Local do Senac e da Casa da Sopa. Revelou-se, na entrevista, a necessidade que as pessoas possuem de pertencer a uma comunidade única que lhes ofereça segurança, mas na verdade os educandos demonstraram participar apenas de suas comunidades religiosas.



Para fechar o capítulo, pretendemos reiterar a importância das diferentes estratégias adotadas para a produção das informações.

Nas entrevistas em que utilizamos a História Oral de Vida e a História Oral Temática, além de reconstruir a história do bairro através das trajetórias de vida; buscamos ainda saber qual a opinião dos educandos sobre a EJA e o processo de alfabetização do qual participam. Foi possível, então, entender as dificuldades que marcaram o início do bairro, amalgamadas às já intensas dificuldades de pessoas que viviam em situação de

precariedade socioeconômica. Os relatos obtidos demonstraram a pluralidade das trajetórias de vida, dando uma ideia do lugar social ocupado por estes sujeitos na sociedade, e o lugar que passaram a ocupar dentro da cidade. O fato é que o Jardim Morada do Sol foi sendo paulatinamente ocupado por pessoas advindas de diversos lugares, não apenas do Programa de Desfavelamento empreendido pelo poder público municipal, trajetórias de vida que se intersectaram e passaram a constituir o lugar. A importância que dão à estratégia de alfabetização da qual participam demonstra o problema de ser analfabeto, a dificuldade de inserção social e os impedimentos que esta situação acarreta na vida dos educandos.

No Grupo Focal, o diálogo sobre comunidade e participação comunitária deu-nos uma ideia da forma como as vivenciam. Percebemos nos sujeitos participantes um “desejo” de comunidade, mas uma vivência parca do que ela pressupõe, sendo experimentada apenas no âmbito das Igrejas, e ainda assim de forma parcial. A noção de comunidade aparece como algo fechado, seguro, em que todos indistintamente obtêm vantagens, mas da qual poucos participam efetivamente.

A pesquisa participante, por sua vez, ofereceu oportunidade única de convivência com os educandos de EJA, além de permitir realizar uma avaliação *in loco* da implementação do Projeto, de seus méritos e falhas. Um período de preparação das professoras do Projeto, em que pudessem auferir maior compreensão do método da Educação Popular de Paulo Freire teria garantido sua implementação de forma mais concreta, oferecendo maiores oportunidades de problematização acerca dos assuntos tratados em sala de aula. O primeiro professor a assumir temporariamente as aulas no Jardim Morada do Sol, membro do GEPEP e, portanto, conhecedor dos princípios freireanos de educação, encetou com os alunos um trabalho diferenciado, tendo já nas primeiras semanas como resultado a redação de uma carta de reivindicação de serviço de saúde.

Pelos croquis, tentamos captar representações do bairro e indícios das relações que os educandos estabelecem com ele. Os croquis nos assinalam as formas como os educandos vivenciam o bairro, e as ligações que estabelecem nele em sua vivência cotidiana.

As informações produzidas pelas estratégias de pesquisa podem ajudar a compreender a produção do lugar e de comunidades no bairro. As trajetórias biográficas

são reveladoras de trajetórias maiores empreendidas no tempo e no espaço, auxiliando a desvendar as conexões que se fizeram presentes no bairro, desde o seu início. Revelam ainda a importância das entidades religiosas desempenhando papel fundamental na constituição do lugar Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- | | | |
|---|---|--|
| Identificação | { | 1. Diga seu nome, estado civil, idade e escolaridade. |
| Trajatória de vida | | 2. Fale à vontade sobre sua vida: sua cidade natal, onde morou durante sua vida, seu trabalho, porque veio para cá, quando chegou aqui. |
| Chegada e os 1ºs tempos no bairro | { | 3. Narre sua chegada ao bairro: quais as primeiras impressões que teve? |
| | | 4. Como era sua vida no jardim morada do sol, no início? |
| | | 5. No começo, houve algum apoio? Quem apoiou, e que tipo de apoio foi? |
| | | 6. Como foi o processo de construção das casas? |
| | | 7. Como eram as relações com os vizinhos? |
| Mudanças ao longo do tempo e o papel de instituições de assistência | { | 8. Fale sobre o que melhorou ou piorou no bairro ao longo dos anos. As relações de vizinhança melhoraram ou pioraram? |
| | | 9. Você reconhece algumas ações de instituições, entidades ou igrejas no bairro? Você já participou de algumas delas? Como você vê esta experiência? |
| | | 10. Como você vê o bairro hoje? |
| Experiência de alfabetização | { | 11. Você já participou de alguma experiência de alfabetização? Como você avalia as experiências de alfabetização das quais você participou? |

ROTEIRO CONTEXTUAL – CRAS E CASA DA SOPA

Registrar a data, o local do encontro, o nome e o cargo do entrevistado.

1. Fale sobre como foi o início do bairro: quantas famílias vieram, qual a situação das famílias (havia crianças?), qual a situação das moradias?
2. Quais as entidades e instituições que deram apoio neste começo?
3. Como eram as relações de vizinhança entre os primeiros moradores?
4. Como se dava a relação do bairro com a cidade?
5. Como é o bairro hoje? (mudanças ao longo do tempo).
6. Você tem conhecimento das estratégias de alfabetização que têm ocorrido no bairro? Quais foram elas, e como você as avalia?
7. Faça uma avaliação da atuação das instituições e entidades assistenciais presentes no bairro.

GRUPO FOCAL – ROTEIRO DE DEBATE	
Objetivos: averiguar quais os saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida comunitária e transformação social estão sendo utilizados pelo grupo e influenciando no processo de constituição da comunidade e do lugar Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo; e em que medida o “Projeto de EJA e Economia Solidária” possui uma estratégia e uma metodologia condizente com o fortalecimento dos saberes e ações da comunidade local.	
Questão-chave 1) Qual a primeira idéia que lhe vem à mente, quando falamos em comunidade?	
➤ O que significa viver em comunidade? ➤ Quais pessoas fazem parte da comunidade? ➤ Quem fica de fora da comunidade? Porquê? ➤ O Morada do Sol e o Belo Galindo formam uma comunidade? Por quê?	
Questão-chave 2) Como você vivencia a comunidade no dia-a-dia?	
➤ O que faz pela comunidade? ➤ O que a comunidade faz por você? ➤ O que a comunidade faz/fez pelo bairro? ➤ Como são conduzidas as questões (problemas, demandas, necessidades) da comunidade no bairro?	
Questão-chave 3) Como é a imagem do bairro para você?	
➤ Como você vê o bairro? ➤ Como acha que as pessoas de fora vêem o bairro? ➤ O bairro tem “fama” de quê? Por quê? ➤ De que forma você quer que o bairro seja visto? Por quê?	
Questão-chave 4) Como você se vê e se sente, como morador do Morada do Sol/ Belo Galindo, em relação a este tema (comunidade)?	
➤ Como é morar no Morada do Sol/ Belo Galindo? ➤ É ser, sentir-se, parte de uma comunidade? ➤ Quais as características da comunidade a qual se sente pertencer?	
Questão-chave 5) O curso de EJA teve alguma importância para os alunos e a comunidade?	
➤ O curso de EJA desenvolveu algo importante na comunidade? Por quê? ➤ O que o curso ofereceu aos alunos e à comunidade? ➤ O que faltou/falta para aumentar a importância do curso na comunidade? ➤ O que mudou com a frequência ao curso de EJA?	

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS DA EJA

Identificação	{ 1. Diga seu nome, estado civil, idade.
Trajetória de vida	{ 2. Fale à vontade sobre sua vida: sua cidade natal, onde morou durante sua vida, etc. 3. Porque não pode estudar?
Chegada e os 1ºs tempos no bairro	{ 4. Quando chegou aqui no J. Morada do Sol, e porque veio para cá? 5. O que mudou na sua vida ao vir para o J. Morada do Sol? 6. Narre sua chegada ao bairro: quais as primeiras impressões que teve? 7. Como era sua vida no J. Morada do Sol, no início? 8. No começo, houve algum apoio? Quem apoiou, e que tipo de apoio foi? 9. Como foi o processo de construção das casas?
Relações de vizinhança e com a cidade	{ 10. Como eram as relações com os vizinhos no início do bairro? 11. Como elas são hoje? 12. Quais lugares do bairro você frequenta? Com quem vai? Com que frequência? 13. Quais lugares da cidade você frequenta? Com quem vai? Com que frequência?
Mudanças ao longo do tempo e o papel de instituições de assistência	{ 14. Você utiliza quais meios de comunicação: Tv, rádio, jornal, internet? Qual usa mais? 15. Fale sobre o que melhorou ou piorou no bairro ao longo dos anos. 16. Você reconhece algumas ações de instituições, entidades ou igrejas no bairro? 17. Você já participou de algumas delas? Como você vê esta experiência? 18. Como você vê o bairro hoje?
Experiência de alfabetização	{ 19. Você já participou de alguma experiência de alfabetização antes dessa? Como foi? 20. O que você acha a respeito desta experiência de alfabetização? O que mudou depois dela?

um grupo de jard alusant
de osen grupo atou -
reos comunidade de
pessum

OJOVE NA COMUNIDE ENCINEO

muntiran de pente na comun
nindande para elcasal U
a elgativo

Eva Aparcida
moura Fernandes

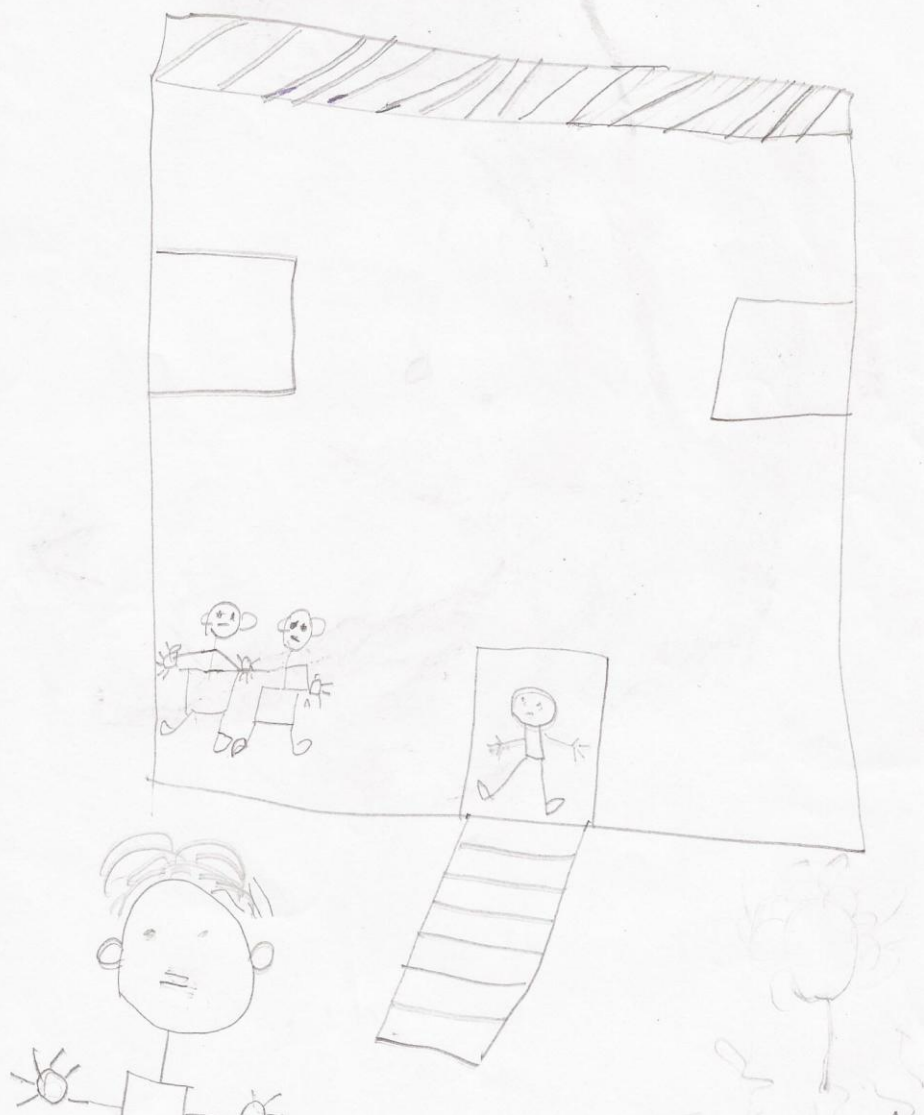
JORGE ANTONIO DANTAS

Presidente Prudente, 20/11
de novembro de 2012

um grupo de pessoas
forma uma comuni-
dade
sibariana anterior de Santos

Terra de Jesus Monteiro

COMUNIDADE



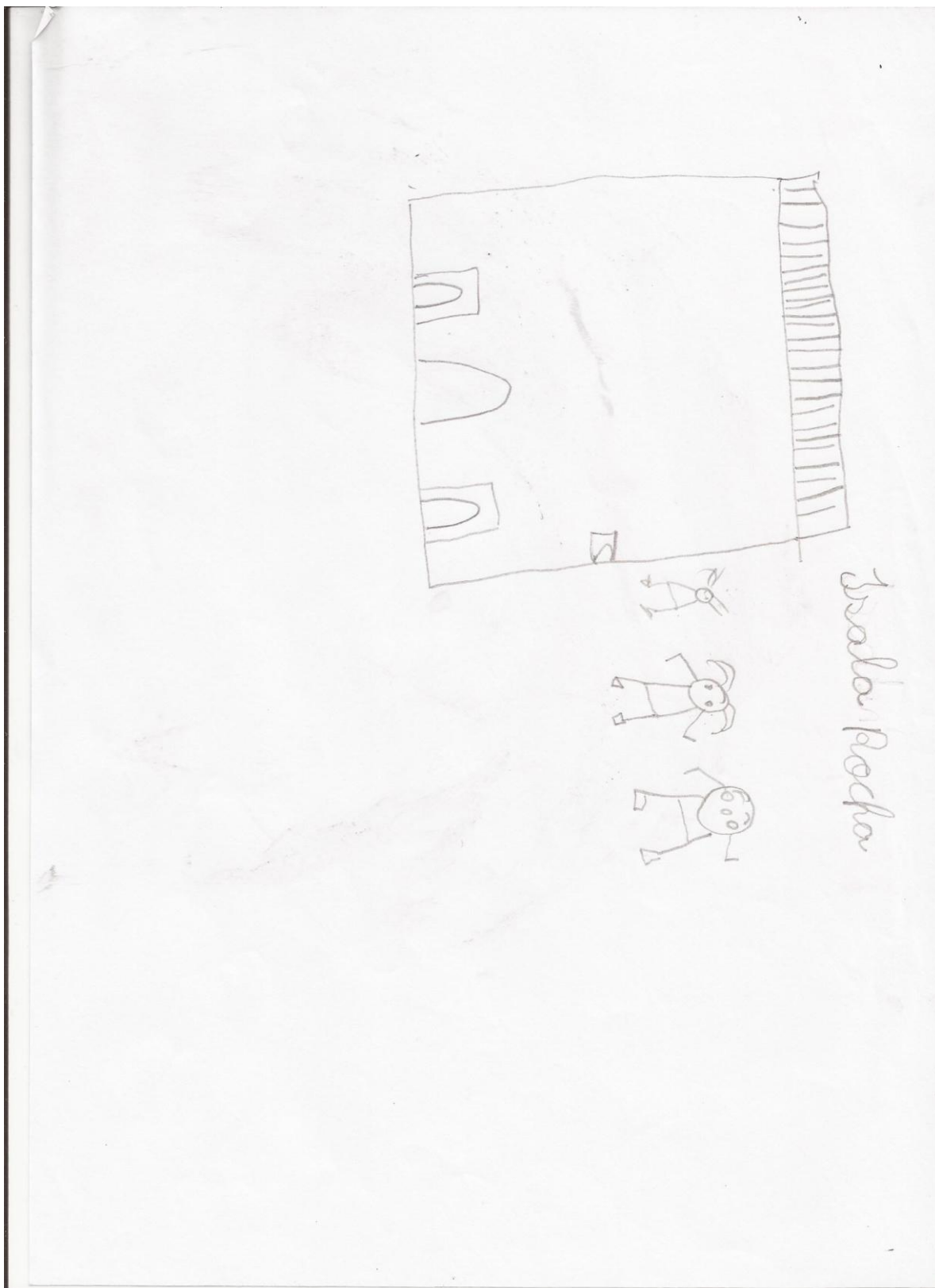
COMUNIDADE





COMO VIDA É - E SA MO NOS
JUNTO ESTUDADO NA
UNIDO NO E JA

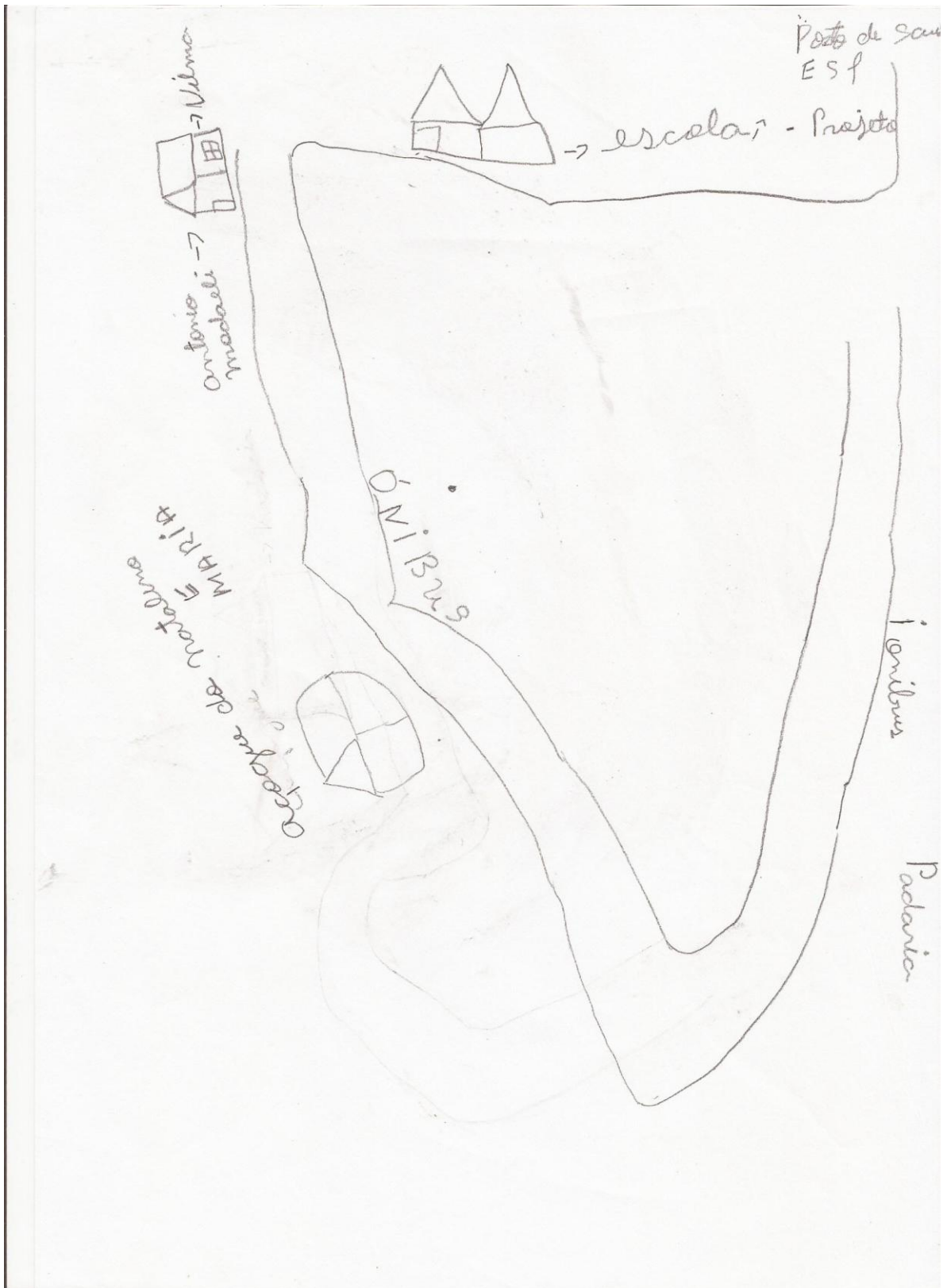




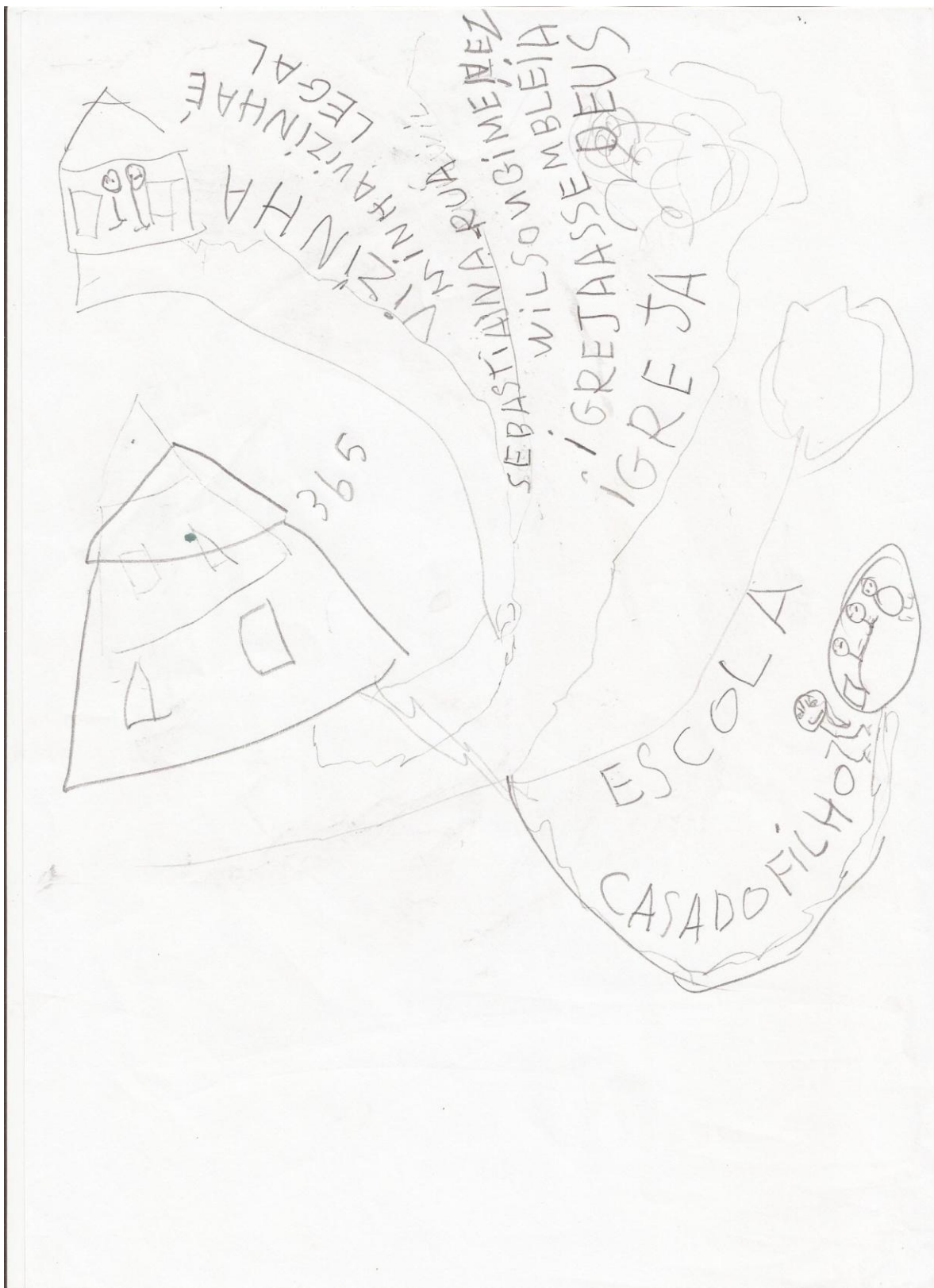
Brake Rock

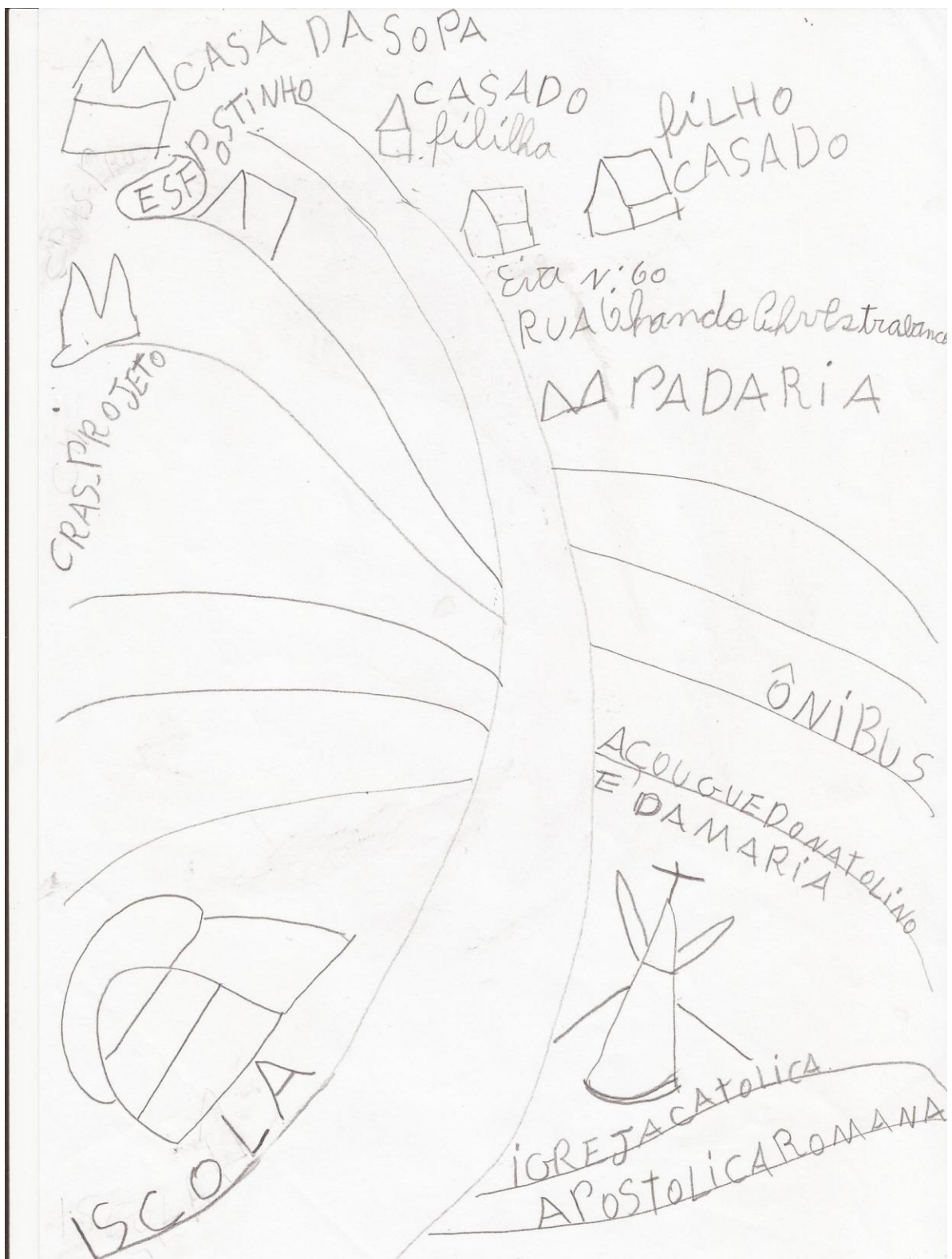


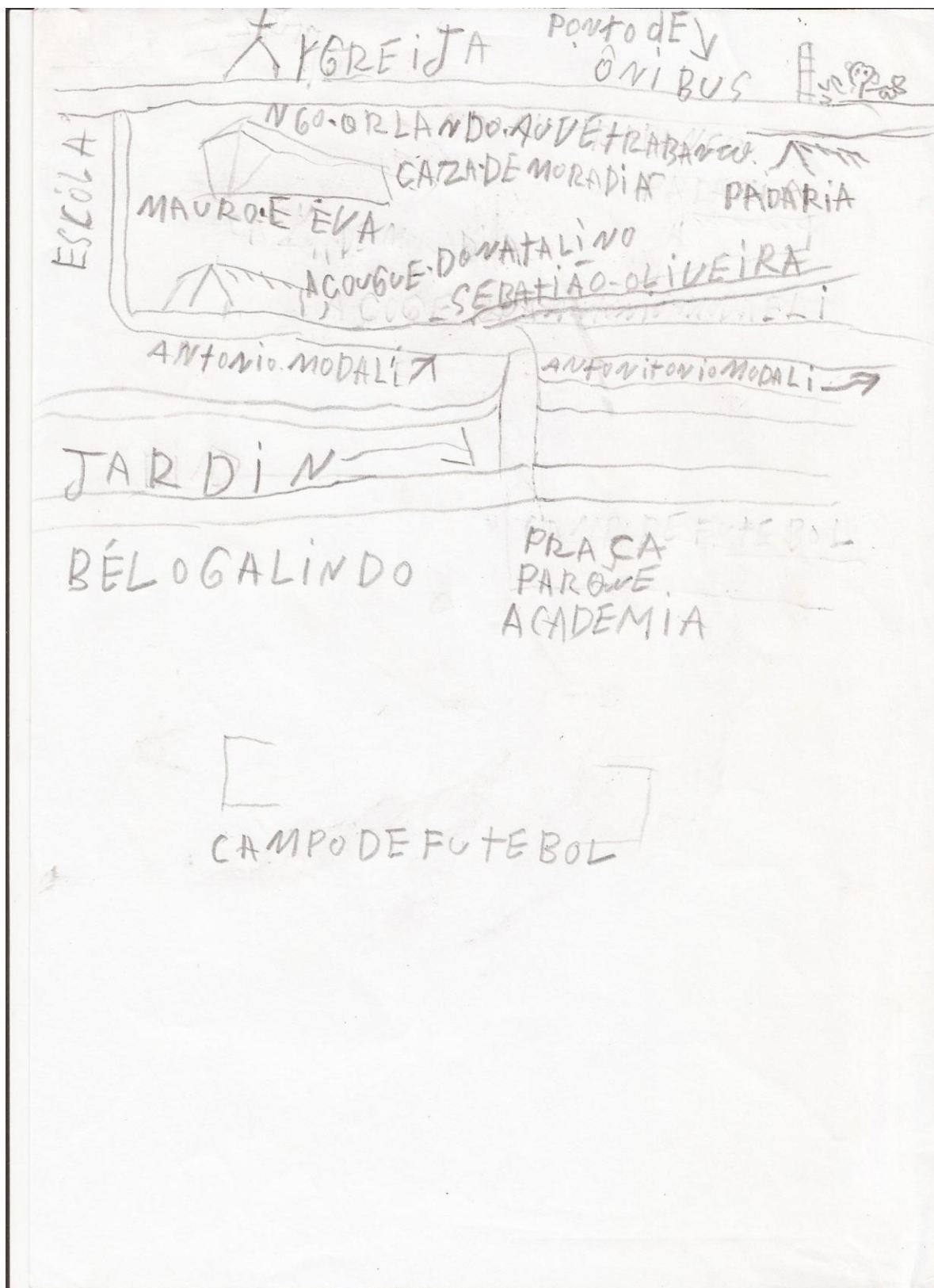












ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CONSTRUINDO UM CURRÍCULO ALTERNATIVO NAS SALAS DE
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM
PRESIDENTE PRUDENTE - SP

Presidente Prudente – SP

Abril de 2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**CONSTRUINDO UM CURRÍCULO ALTERNATIVO NAS SALAS DE
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM
PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

Projeto de Pesquisa submetido à
apreciação do Programa de Melhoria de
Ensino Público da FAPESP, na modalidade:
“Estudo dos problemas e necessidades
originados na realidade escolar”.

Presidente Prudente – SP

Abril de 2012

SUMÁRIO

1. RESUMO.....	04
2. ABSTRACT.....	04
3. INTRODUÇÃO.....	05
4. JUSTIFICATIVA.....	08
5. OBJETIVOS.....	12
6. TRABALHOS DE PESQUISA REALIZADOS ANTERIORMENTE.....	12
7. METODOLOGIA A SER EMPREGADA NA PESQUISA.....	15
8. ATIVIDADES PROPOSTAS.....	17
9. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.....	17
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	18

1. RESUMO

CONSTRUINDO UM CURRÍCULO ALTERNATIVO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PRESIDENTE PRUDENTE – SP

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um currículo alternativo incluindo a economia solidária a partir das questões que surgiram durante nosso trabalho no PEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP e de várias pesquisas que desenvolvemos. É necessário e imprescindível neste momento, partindo da pesquisa-ação, elaborar com a Secretaria de Educação de Presidente Prudente SEDUC-PP, com os educandos/as, com os educadores/as de EJA e os diretores das escolas onde há salas de EJA e através do trabalho coletivo levantar dados, pesquisar e refletir como deve ser um currículo que além de satisfazer os educandos/as e educadores/as, dêem a eles/as a oportunidade de se qualificar socialmente para uma economia solidária contribuindo, dessa forma, para a promoção de ações que diminuam a evasão e desistência das aulas da EJA.

2. ABSTRACT

BUILDING AN ALTERNATIVE CURRICULUM IN HALLS OF EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN PRESIDENTE PRUDENTE – SP

This research aims to develop an alternative curriculum including social economy from the issues that arose during our work in the PEJA - Education Program for Youth and Adults UNESP and several studies that we have developed. It is necessary and essential at this time, from the action research, drawn up with the Department of Education Presidente Prudente SEDUC-PP, with the students / them, with teachers / the EJA and principals of schools where there are rooms EJA through the collective effort to collect data, research, and should reflect how well a curriculum that meets the learners / educators and the /them, give them / as the opportunity to qualify for a social solidarity economy and thereby contributes to the promoting actions to reduce dropout and dropout of adult education classes.

1. INTRODUÇÃO

O público da EJA 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. 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~~ 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 nessa situação. 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.

Trata-se de pessoas que de uma forma ou de outra são marcadas pela exclusão e para as quais a EJA se constitui no resgate de uma dívida social e na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como aponta Furlanetti (2003). 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. Portanto, pretendemos desenvolver um programa de EJA no município de Presidente Prudente no qual poderemos atender as especificidades desta população jovem e adulta com o objetivo de conhecer suas necessidades, sua cultura através da pesquisa-ação, onde iremos construir coletivamente (Universidade, Secretaria de Educação-Coordenadoria de EJA, Programa Municipal CIDADESCOLA, e outros parceiros de acordo com o andamento do processo), um Projeto Político Pedagógico que

atenderá as expectativas destas pessoas e que poderá ser traduzida em Política Pública de EJA em vários outros municípios do Pontal do Paranapanema. Compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender é extremamente necessário. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação.

Pretendemos trabalhar com os bairros: Morada do Sol (referenciado no território do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS - Morada do Sol), Brasil Novo (referenciado no território do CRAS Alexandrina), Vila Líder (referenciado no território do CRAS Cambuci) e Humberto Salvador (referenciado no território do CRAS Augusto de Paula). Tais territórios de atuação do CRAS apresentam na dimensão “Acesso ao Trabalho” presente no Índice de Desenvolvimento das Famílias⁶⁰ (IDF) que varia de 0 a 1, os valores mais baixos, predominantemente entre 0 a 0,25. Esse indicador social – o IDF – trabalha com informações somente de famílias presentes no Cadastro Único da Assistência Social⁶¹, sendo que a dimensão “Acesso ao Trabalho” inclui as variáveis: ausência de adultos analfabetos; ausência de adultos analfabetos funcionais; presença de pelo menos um adulto com fundamental completo; presença de pelo menos um adulto com secundário completo e presença de pelo menos um adulto com alguma educação superior e presença de pelo menos um trabalhador com qualificação média ou alta.

Apresentamos essas informações com intuito de argumentar a respeito do contexto social dos bairros em que iremos trabalhar e que por sua vez estão inseridos em territórios dos CRAS. Assim, vislumbramos a necessidade de desenvolver estratégias e

⁶⁰ Desenvolvido pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, Ricardo Paes de Barros, Mirela de Carvalho e Samuel Franco com o objetivo de criar um indicador sintético para mensurar o grau de desenvolvimento de uma família. Esse índice permite apurar o grau de vulnerabilidade de cada família do CadÚnico, que por sua vez, representa o volume adicional de recursos que ela necessita para suas satisfações básicas, em relação às necessidades de uma família padrão.

⁶¹ O Cadastro Único inclui famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou de três salários mínimos no total. Assim, esse cadastro permite conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, características do domicílio e de cada um de seus componentes. Para saber mais: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>

práticas pedagógicas que cultivem o trabalho com os conteúdos da Economia Solidária nestas localidades. A EJA deve englobar a articulação entre trabalho e educação, pois os educandos/as das áreas citadas desempenham papel de arrimo de família, com preocupações de garantir as condições necessárias para o seu sustento e dos que deles dependem. Por isso, pretendemos trabalhar com a Economia Solidária, ou seja, para desconstruir a idéia de trabalho opressor e alienador, desenvolvendo junto com os parceiros envolvidos a idéia de emancipação, criação e transformação.

Dessa maneira, 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/as 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 da demanda pela 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. Por isso, acreditamos que para chegarmos ao ~~homem~~ “homem político” defendido por Demo (1988) devemos incrementar e avançar nas bases da Economia Solidária dentro do ambiente educacional, afim de que a auto-organização e a desmistificação de idéias possam ceder lugar ao processo de construção do conhecimento que juntos nos propomos realizar, subsidiando elementos que ampliem as políticas públicas e que sirvam de estratégias para aumentar a democratização do ensino.

Desta forma, as dificuldades destes sujeitos para manterem a cabeça erguida exigem ética que, para nós, é a edificação do desenvolvimento sustentável através de uma economia que sustente as colunas eretas e as cabeças erguidas, negando assim uma cidadania encabulada, desonrosa, indecorosa e que, no limite, afronta com violência o horizonte da fraternidade. 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, de acordo com Cortella (2005).

O papel da Economia Solidária na educação deve ser o de atuar na dimensão do resgate da auto-estima, recuperando a confiança em si, na dignidade no resgate da cultura e no viver, 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 SEDUC/PP para efetivarmos um programa de EJA.

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).

2. JUSTIFICATIVA

A história do analfabetismo no Brasil é marcada substancialmente por exclusões, que discriminam todas as pessoas, culturas, etnias, credos, sexualidades, comportamentos sociais que fogem ao padrão elitista brasileiro (FREIRE, 1989). Nesse sentido:

A ideologia dominante precisa de mecanismos que a sustentem dentro da política educacional que a reproduz, daí, no Brasil, ter feito uso na legislação escolar de mecanismos de centralização (...) que favorecem, se não determinam, uma educação interdutora discriminatória e elitista que se relaciona com o modo de produção escravista, e mesmo capitalista, e que, por sua vez, se traduzem no alto índice de analfabetismo do nosso povo. (FREIRE, 1989, p. 226)

Em seu livro *Analfabetismo no Brasil*, Freire (1989) relaciona a ideologia da interdição do corpo do período jesuítico com toda a história excludente da educação nacional; tal ideologia era aplicada principalmente às mulheres, aos índios e aos negros, proibindo-lhes, por motivos diferentes, a presença física nos ambientes que lhes facilitassem a aquisição do saber.

Repessada através dos tempos, tal ideologia foi capaz, entre nós, de sobreviver, modernizando-se diante dos avanços no modo de produção até o fim do período em estudo, perpetuando-se através do Positivismo, do Liberalismo e mesmo do Nacionalismo nascente nas relações sociais de produção, assim como na estrutura escolar e em seu funcionamento. (FREIRE, 1989, p. 225)

Por isso, quando falamos em sujeitos da EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, estamos falando em homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda a diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente nesse país. Pessoas que tem seu direito à educação garantido desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo 26^a:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.⁶²

E em 1996, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional Nº 9.394 – LDBEN/96, enquanto modalidade de educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo (UNESCO, 2008):

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

TÍTULO V: DOS NÍVEIS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

⁶² Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

CAPÍTULO II: Da Educação Básica

Seção V: Da Educação de Jovens e Adultos

Art. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.⁶³

Para Ribeiro (1999), o domínio das habilidades de compreensão de textos escritos vão além da possibilidade de acessar esses textos, integrando assim padrões de comportamento e valores mais amplos. Por isso a autora desenvolve em seu livro *Alfabetismo e Atitudes*, à luz de Infante (1994a), a hipótese de que o analfabetismo funcional está relacionado não apenas com a capacidade de ler e escrever, mas com a possibilidade de o sujeito utilizar tais habilidades para o seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade:

Nesta perspectiva vários estudiosos como Goody e Watt (1968), Goody (1986), Walter Ong (1993), Bakhtin (1990) desenvolveram essa abordagem do alfabetismo, —visando desvendar relações entre a aquisição e o uso da escrita com mudanças no plano da cultura, da organização social e do funcionamento cognitivo dos indivíduos” (RIBEIRO, 1999, p. 25). Ainda segundo esta autora, o alfabetismo não pode ser compreendido somente enquanto nível de habilidade de leitura, —mas como um fenômeno complexo, envolvendo tanto habilidades de natureza cognitiva quanto atitudes ante os usos da linguagem escrita influenciadas por práticas e padrões culturais mais amplos” (RIBEIRO, 1999, p.123).

Compreendemos que o tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Pode-se dizer que um dos maiores problemas da EJA é essa questão da especificidade cultural, pois o sujeito não é considerado enquanto pertencente a certa cultura, a determinado local, a tal classe social, enquanto cidadão. É preciso historicizar o objeto de reflexão para não cometer o equívoco de apontar a todos os adultos e adultas sem escolarização como personagens abstratos, no parecer de Oliveira (2006).

⁶³ As Diretrizes foram estabelecidas em 2000 no Parecer 11 da Câmara de educação Básica (CEB) do CNE, relatado pelo Prof. Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Porém, essa consciência ainda não é garantia de que a população jovem e adulta brasileira seja considerada na construção de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas voltados especialmente ao público jovem e adulto. –Com a educação, homens e mulheres têm possibilidade de possuir e desfrutar de uma vida mais completa e alcançar melhores alternativas profissionais, de informação e lazer e mais oportunidades de crescimento” (HERRERA, 2000, p.48).

Compreendemos, a partir das breves reflexões expostas e de nossas experiências com os educandos/as, que a EJA em consonância com a Economia Solidária poderá abrir horizontes para uma qualificação social, pois dará condições de se dialogar na sala de aula sobre a diversidade de práticas econômicas e sociais, que poderá ser organizada sob formas de cooperativas, federações e centrais cooperativas, associações, empresas autogestionadas, movimentos, organizações comunitárias, redes de cooperação e complexos cooperativos que envolvem prestação de serviços, produção de bens, finanças, trocas, comércio e consumo, apresentando a economia solidária como uma alternativa econômica de fortalecimento do potencial de inclusão social e de sustentabilidade econômica, bem como a dimensão emancipatória.

Entendemos que a história da EJA e o seu desenvolvimento, como já mencionamos, numa perspectiva que respeite a diversidade, perpassa a história da luta dos trabalhadores e a disputa por uma inclusão menos precária e mais democrática. Por isso, acreditamos na Economia Solidária para embasar nossas práticas, como diretriz que nos ajuda a fomentar mecanismos que se pontuem na ajuda recíproca, comum e coletiva, com o respeito e autonomia entre todos que se relacionam. Tal sentido de Economia Solidária que salientamos demonstra nosso afastamento de uma visão utópica e meramente assistencialista tão distante da ação a que nos propomos trabalhar.

É atribuída ao escritor Goethe no século XVIII a frase: –Ler é a arte de desfazer nós cegos” e, com isso, partindo de experiências em pesquisas passadas, acreditamos e investimos na ampliação do currículo de EJA com os conteúdos da Economia Solidária, afim de que possamos desfazer compreensões excludentes e exploradoras, aumentando nossas reflexões e requalificando nossas práticas na construção

das bases por uma educação com menos desigualdades e perversidades e com maior justiça social.

3. OBJETIVOS

Diante do exposto, objetivando fortalecer as políticas públicas efetivas para esta modalidade em nosso município, no sentido de garantir as efetivações e deliberações, apontamos os seguintes objetivos:

1. Compreender a Alfabetização como parte constituinte da educação básica.
2. Construir uma política pública no município articulada e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
3. Articular e associar no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho — economia solidária, cooperativismo — estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo.
4. Atender as especificidades da EJA como direito em suas interfaces da diversidade da identidade dos sujeitos.
5. Desenvolver uma metodologia de pesquisa que permita ampliar os estudos referentes à modalidade de ensino EJA que trabalhem os conteúdos da Economia Solidária.

4. TRABALHOS DE PESQUISA REALIZADOS ANTERIORMENTE

Em pesquisa realizada com o título: “Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente” de Farias (2009), financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa, tivemos a oportunidade de categorizar e analisar os

dados do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família. Categorizamos mais de 1.500 fichas com dados referentes ao sexo, idade, nível de escolaridade, e bairro das famílias cadastradas, encontramos 972 sujeitos maiores de 15 anos que apresentavam escolaridade até 4ª série, sendo: 390 homens e 561 mulheres. Homens analfabetos: 24 de 15 a 30 anos; 40 de 31 a 60 anos e 33 com mais de 60 anos. Homens com escolaridade até a quarta série: 109 de 15 a 30 anos; 140 de 31 a 60 anos e 44 com mais de 60 anos. Mulheres analfabetas: 32 de 15 a 30 anos; 64 de 31 a 60 anos e 74 com mais de 60 anos. Mulheres com escolaridade até a quarta série: 98 de 15 a 30 anos; 246 de 31 a 60 anos e 47 com mais de 60 anos de idade. Comparando o analfabetismo entre Homem e Mulher pode se verificar que temos 36% de homens e 64 % de mulheres analfabetos; e temos 43% de homens e 57% de mulheres que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em Presidente Prudente-SP existem bolsões de analfabetismo, sendo que estes não se concentram em toda a periferia, mas sim em alguns bairros periféricos, como já verificado pelo CEMESPP (Centro de Estudos e Mapeamento d Exclusão Social para Políticas Públicas, grupo interdepartamental da FCT/UNESP de Presidente Prudente – SP), que por sua vez, sofrem o processo de exclusão social e, conseqüentemente, apresentam baixo nível de escolarização.

A Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente nos informou que, atualmente, 271 pessoas são atendidas nas salas de EJA do município, espalhadas por 10 bairros da cidade. Ao todo são 13 salas de aula para jovens e adultos que estão no I Ciclo do Ensino Fundamental; cruzando os dados de demanda de EJA, com 972 beneficiários do Bolsa Família, com os dados da oferta da EJA, 13 salas que atendem 271 pessoas segundo a SEDUC, fica visível que há muito mais demanda do que oferta de educação para pessoas maiores de 15 anos com escolaridade inferior à 4ª série do Ensino Fundamental em Presidente Prudente-SP.

Em nossa pesquisa verificamos que os bairros que contemplam mais de 30 sujeitos analfabetos e com escolaridade até 4ª série são: Humberto Salvador (122 sujeitos); Brasil Novo (55 sujeitos); Vila Líder (45 sujeitos); Jardim Morada do Sol (44 sujeitos); Jardim Eldorado (37 sujeitos); Jardim Cambuci (36 sujeitos); Vila Alexandrina (34 sujeitos) e Jardim Santa Mônica (33 sujeitos). Destes bairros, somente 02 estão sendo

atendidos atualmente (Brasil Novo com 02 salas e Jardim Eldorado com 01 sala de EJA) e os outros bairros detectados não possuem salas de EJA.

Além do problema de localização das salas de EJA, também encontramos a “evasão”, isto é, sujeitos que se inscrevem nas salas de EJA, mas que não concluem o I Ciclo do Ensino Fundamental. Temos 05 estudantes do curso de Pedagogia que estão no PIBID- Programa de Institucional de Bolsa para a Iniciação à Docência (CAPES/PROGRAD/UNESP) em salas de EJA em Presidente Prudente, e que verificaram alguns aspectos desta dita “evasão”:

- Professoras sem formação para EJA – continuam trabalhando com textos infantilizados;
- Salas de aula instaladas em escolas com salas de informática, mas que os educandos de EJA não têm acesso a elas – exclusão digital ou trabalham programas já instalados de jogos infantis;
- Salas de aula que não atendem as expectativas daqueles adultos/idosos que querem desenvolver conhecimento para completarem a escolaridade, mas que apenas querem melhoria na qualidade de vida;
- E outros fatores que buscaremos em nossa pesquisa, para além de assegurar a complementação da escolaridade, atender outros aspectos daqueles que procuram a escola para melhoria de seu modo de vida.

Nessa pesquisa, verificamos que nos últimos cinco anos o numero de mulheres que tem procurado o Programa de Educação de Jovens e Adultos-PEJA/POREX-UNESP, vem aumentando significativamente. Muitas por quererem buscar mais “profissionalidade” e outras para recuperar um sonho de pertencer à classe dos alfabetizados. Quase 80% das mulheres, jovens e adultas, que participaram ou participam do nosso programa são afro descendentes, ou seja: pardas e pretas.

As condições de vida dessas mulheres em geral são bem parecidas: são mulheres pretas, pobres, com filhos, algumas casadas e vitimas de agressões por parte dos seus companheiros, outras encarregadas do sustento de suas famílias, que quando mais jovens tiveram que largar os estudos ou porque engravidaram ou porque precisaram

trabalhar ou porque foram impedidas de freqüentarem a escola. Mulheres vítimas de um sistema que as excluiu, condenadas a baixos salários, baixa auto-estima, mas que hoje buscam na escolarização uma forma de se tornarem cidadãs, de poderem dar aos seus filhos e filhas uma qualidade de vida melhor. Além dessa pesquisa e entendimentos aqui explicitados, nosso grupo de pesquisa o GEPEP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular, vinculado ao Departamento de Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente – SP), propiciamos as compreensões presentes, Farias (2009).

5. METODOLOGIA A SER EMPREGADA NA PESQUISA

Neste item temos a necessidade de explicitar nosso argumento e entendimento a respeito dos procedimentos metodológicos a serem empregados no projeto de pesquisa: a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa-Ação. Encontramos na pesquisa qualitativa as bases para nossa metodologia; através da Pesquisa-ação conheceremos os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com relação ao seu gênero, etnia, naturalidade, função social, ocupação, enfim, quanto ao seu papel frente à sociedade que camufla seu direito de cidadãos nos deveres exaustivos do cotidiano e os exclui do universo letrado e informatizado. A pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos (FRANCO, 2005).

Sob esse ponto de vista, todos os agentes se encontram na condição de atuação, intervenção e transformação. A esse respeito salientamos que as salas de EJA que pretendemos trabalhar inseridas, como já mencionado, no processo de exclusão social, apresentam potencialidades de práticas de pesquisa que fortalecem a necessidade de discussão e aprofundamento de questões relacionadas à Economia Solidária. Acreditamos que tal temática é importante de ser abordada em tais salas, como uma das estratégias possíveis de serem seguidas na promoção de uma articulação coletiva mais ampla que permita ampliar suas perspectivas com relação ao trabalho e à educação através de um empreendimento solidário, pois concordamos com Di Giorgi (2002) quando argumenta sobre as características básicas de uma escola que considera os desafios da modernidade que: ~~P~~Promove, como papel a ser gradativamente assumido nas políticas públicas e

legitimado no imaginário social, a dinamização cultural, social e eventualmente até econômica de seu entorno” (DI GIORGI, 2002, p. 02).

Iniciaremos com o reconhecimento da situação na qual encontram-se inseridas as salas de EJA, observando e analisando as motivações para o retorno aos estudos, os desafios impostos nessa tarefa, as preocupações, desejos e expectativas de um ensino que atenda às suas necessidades e possibilite uma reflexão crítica da realidade. A partir desses levantamentos, embasaremos nossas atividades em debates com todos os participantes da pesquisa sobre as mudanças que podemos conduzir e que são esperadas. Assim, ao longo do projeto iremos orientando nosso trabalho a fim de pensar em uma avaliação das metas, para que a participação possa acontecer e o princípio democrático possa se restabelecido em todas as etapas.

Estaremos desenvolvendo a pesquisa – ação com as seguintes estratégias:

5.1. Atuação no ambiente escolar:

O/a educador/a de EJA-bolsista estará em sala de aula desenvolvendo o currículo, conteúdos e as estratégias discutidas nos encontros pedagógicos semanais;

Oficinas em que trabalharemos com diversas atividades através das quais iremos visar questões inerentes ao sistema capitalista e sua exploração ao trabalhador, com intuito de disseminar a importância de se lutar por seus direitos e incentivar práticas de organização para desenvolver preceitos da Economia Solidária;

Reuniões com a comunidade realizadas no âmbito da pesquisa-participante, nas quais serão feitas discussões com os diferentes atores presentes nas comunidades (gestores, assistentes sociais, profissionais de educação, educadores sociais, líderes comunitários e religiosos, diretores de escola), com a finalidade de acompanhar as dificuldades, desejos, frustrações e necessidades inerentes ao processo educativo;

Entrevistas: semi-estruturadas, com os diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos pesquisados.

5.2. Descrição da equipe de pesquisa e definição da responsabilidade de cada membro na realização do projeto, inclusive daqueles vinculados às escolas:

Encontros pedagógicos mensais com a equipe formada por:

- 04 educadores/as de EJA/bolsistas da SEDUC-PP: relatórios semanais dos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula;
- 02 estudantes/bolsistas do curso de graduação de Pedagogia; 04 estudantes/bolsistas de Pós- Graduação – mestrado e doutorado: Acompanhamento do projeto com visitas, estudos e pesquisa, relatórios mensais;
- 01 representante do Projeto Cidade Escola: acompanhamento e desenvolvimento das diretrizes do projeto e do programa CIDADE – ESCOLA;
- 01 Docente coordenadora do projeto UNESP/FAPESP e 01 Docente vice-coordenadora do projeto FAPESP/UNOESTE-Universidade do Oeste Paulista,: realização e acompanhamento do projeto de pesquisa assim como o acompanhamento na sala de aula.
- 04 diretores/as/bolsistas de escola onde serão realizadas as aulas de EJA: acompanhamento do projeto dentro da escola com disponibilidade de efetuar os relatórios semanais junto com o/ a educador/a.

6. ATIVIDADES PROPOSTAS E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

1. PESQUISA TEÓRICA
2. ENCONTROS COM OS EDUCADORES BOLSISTAS EM EJA
3. ENCONTROS COM OS DIRETORES DAS ESCOLAS ONDE OCORRERÁ O PROJETO
4. ENCONTROS MENSAIS COM TODA EQUIPE
5. SELEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO
6. DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS
7. SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS E PALESTRAS

8. ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS

8. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

	2012								2013												2014			
	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
2		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
3		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
4		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
6		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
7												X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
8																			X	X	X	X	X	X

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DI GIORGI, C. A. G. **Por uma Escola à altura dos desafios atuais**. Revista de Estudos de Educação, v. 4, n.2, 2002.

FARIAS, A. F. **Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente – SP**. Anais do XVII Congresso de Leitura. UNICAMP, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3.2005.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 1ª edição, São Paulo: Ed.Cortez, Brasília 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

FRASER, N. **Injustice at Intersecting Scales: On Social Exclusion and the Gobaal Poor**. European Journal of Social Theory, n.13, vol 3. 2010.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Programas e Projetos de Educação de Jovens e Adultos 1997-2003**. Conferência Intermediária Internacional de Bangkok. 2003. Disponível em:<WWW.unesco.org/education/uie/pdf/Brazil_Fatima.pdf> Último acesso em: 10 de Dezembro de 2011.

OLIVEIRA, Marta K. Educação como Exercício de Diversidade. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED 2007, p. 61-83.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ANEXO 2

Vaca Estrela e Boi Fubá

Composição: Patativa do Assaré

Seu doutor me dê licença pra minha história contar.
Hoje eu tô na terra estranha, é bem triste o meu penar
Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.
Eu tinha cavalo bom e gostava de campear.
E todo dia aboiava na porteira do curral.

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou filho do Nordeste , não nego meu naturá
Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,

Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
Quando era de tardezinha eu começava a aboiar

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô Boi Fubá.

Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
O sertão esturricou, fez os açude secar
Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô Boi Fubá.

Hoje nas terra do sul, longe do torrão natá
Quando eu vejo em minha frente uma boiada passar,
As água corre dos olho, começo logo a chorá
Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá
Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiar

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
ô ô ô Boi Fubá.