

# TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

**JULIANA STRAUB SILVA**  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
juliana.straub@gmail.com

Este trabalho foi estruturado à partir da análise bibliográfica do projeto de pesquisa de mestrado em andamento intitulado “A Prática Pedagógica nos Equipamentos Públicos de Educação Não Formal na Cidade de Santos: Uma Análise à Luz da Perspectiva Crítica” e busca estabelecer diálogos entre as perspectivas geográficas e pedagógicas críticas acerca do território periférico. Baseando-se nas obras de Milton Santos (2004; 2006; 2007), Miguel Gonzales Arroyo (2010; 2015) e Maria da Glória Gohn (2010; 2012), o resumo examina como o espaço é determinante ativo da cidadania e do valor humano. Explora ainda como as desigualdades são historicamente construídas, resultando em "coletivos desiguais" que enfrentam segregação sistêmica. Gerando debate crítico às políticas educacionais formais que ignoram os determinantes socioeconômicos, e juntamente com a distinção entre educação não formal emancipadora e projetos sociais orientados pelo mercado, o documento delinea uma estrutura na qual a apropriação do espaço e a luta coletiva são essenciais para a reconstrução da cidadania e a concretização dos direitos humanos.

## **Território periférico: espaço, sujeitos e políticas educacionais**

O geógrafo crítico Milton Santos compreende o território como uma categoria de análise social ativa e um fator determinante na vida dos indivíduos, onde a cidadania se manifesta de forma incompleta devido à gestão espacial desigual. Santos (2007) define o território como um conjunto indissociável de "fixos" (infraestruturas) e "fluxos" (ações sociais), sustentando que cada indivíduo vale pelo lugar onde está, pois, sua localização geográfica condiciona diretamente suas oportunidades como produtor, consumidor e cidadão.

A organização desse espaço é explicada por Santos (2004) pela dualidade entre o Circuito Superior, tecnificado e voltado aos interesses globais, e o Circuito Inferior, que, embora marginalizado, sustenta a vida social urbana através de atividades de pequena escala e sobrevivência popular. Nas periferias, o circuito inferior assume o papel de organizar a vida



onde a ação do sistema moderno não atende de modo uniforme. Santos (2006) propõe ainda, as Zonas Luminosas, palcos da racionalidade hegemônica, em contraste com as Zonas Opacas, onde residem os excluídos e onde emergem as "contra-racionalidades". Nestes espaços, a experiência da escassez é a base de uma adaptação criadora, permitindo que os sujeitos resistam à lógica dominante e desenvolvam sua própria lógica de trabalho e cidadania.

Santos (2004) alerta que o desconhecimento da história e da memória do lugar onde se vive gera vigorosa alienação, a qual só pode ser superada pela apropriação consciente do espaço e pelo fortalecimento das horizontalidades fundadas no cotidiano e na vizinhança. Assim, o território periférico transcende a distância física, configurando-se como uma condição de acessibilidade e inserção precária nos fluxos da economia e da cidadania.

Complementando essa análise, Arroyo (2015) descreve a periferia como o lugar de uma nova segregação social e racial, onde o Estado frequentemente rotula os moradores como um "problema" para justificar políticas de controle e repressão, ao invés de direitos. Arroyo (2010) denomina esses sujeitos como "coletivos feitos desiguais", grupos sociais que foram historicamente produzidos como inferiores ou inexistentes através de processos de dominação e exploração. Entretanto, esses grupos não são passivos, eles se apresentam hoje como sujeitos políticos afirmativos que reagem às desigualdades e demandam o reconhecimento de suas trajetórias e identidades na dinâmica social.

Arroyo (2010) argumenta que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas ou superadas sem uma análise sistêmica, criticando o atual foco das políticas educacionais em fatores meramente intraescolares, como acesso, evasão e notas. Segundo o autor, esse foco ignora as relações educação-sociedade, e leva a gestão de políticas, sua formulação, avaliação e análise ao empobrecimento. Ele defende que a desigualdade educacional é condicionada por fatores estruturais, incluindo padrões de poder, concentração de renda e terra, além de distinções de raça, gênero e localização geográfica. Muitas vezes, o Estado oculta a radicalidade dessas desigualdades ao reduzi-las à carência ou marginalidade, focando em políticas compensatórias de valores conservadores, como atitudes para salvar os jovens do risco moral, em vez de enfrentar a fome ou a miséria extrema. Além disso, a crise estrutural do trabalho torna a promessa de ascensão via escolarização uma miragem, pois a titulação muitas vezes apenas permite o acesso a empregos desqualificados, de sobrevivência, reproduzindo a exclusão em vez de superá-la.



Complementando essa visão, Santos (2004; 2006) observa que o Estado se alinha aos interesses do Circuito Superior da economia, concentrando infraestruturas e ensino técnico em áreas que oferecem maior produtividade espacial, o que reforça a bipolaridade entre espaços "inteligentes" e "burros". Santos (2007) critica a educação feita mercadoria, que é técnica, profissionalizante, e gera "intelectuais distorcidos" preocupados com seu sucesso individual. Ele afirma que educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. Em oposição a essa ideologia, a educação deveria prover meios para que todos fossem capazes de absorver e criticar a informação, conscientizando os sujeitos sobre as injustiças para que possam transformá-las.

Arroyo (2015) afirma que a periferia é um território em disputa onde se confrontam as "pedagogias de desumanização" do Estado e as "pedagogias de libertação" gestadas pelos próprios sujeitos, coletivos que trazem para a escola vivências de resistência, exigindo o reconhecimento de outras pedagogias. Essa presença repolitiza o conhecimento e obriga o sistema a reconhecer que a cidadania não pode ser condicionada à escolarização, mas deve ser garantida no cotidiano. Assim, Arroyo (2015) afirma que a escola deve ser vista como um lugar de proteção do direito primeiro à vida, especialmente para jovens negros e pobres submetidos a violências homicidas, pois a insegurança sobre a vida, torna negados todos os outros direitos humanos.

Gohn (2010) estabelece uma distinção fundamental entre a educação não formal e os projetos sociais, definindo a primeira como um conceito pedagógico e político abrangente, enquanto os segundos são modalidades práticas de execução, frequentemente vinculados ao Terceiro Setor, que nem sempre possuem uma intenção emancipatória. Nas regiões periféricas os projetos sociais costumam se instalar para "competir" pela atenção dos jovens com as forças organizadas do crime. Muitos desses projetos atuam em áreas estigmatizadas como "territórios do mal", buscando reconduzir crianças e adolescentes para a escola ou combater o trabalho infantil. No entanto, a autora alerta que a educação não formal não deve ser confundida com processos de trabalho social que operam sob a lógica de mercado ou de responsabilidade social focada em metas de eficácia, tratando o cidadão como um cliente usuário de serviços.

Em contraste, a educação não formal é definida como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, visando a autonomia do sujeito e a construção de um saber coletivo orgânico. Gohn (2010) critica as visões que reduzem essa modalidade a meras ferramentas para mudar comportamentos, o que esvaziaria seu potencial



transformador, tornando-o tecnocrático e utilitarista. Para a autora, projetos sociais precisam ser qualificados por objetivos que promovam a justiça social e respeitem a diversidade cultural, além do simples assistencialismo. A educação não formal atua como uma prática da liberdade, onde o aprendizado se torna um compromisso ético com a justiça e a autonomia política.

### Considerações Finais

As observações finais deste estudo reafirmam que o território periférico não é apenas um dado geográfico, mas um espaço de resistência onde a cidadania é cerceada pela gestão desigual de fluxos e fixos. A articulação entre a geografia e pedagogia críticas revela que a superação da alienação espacial exige o reconhecimento dos coletivos periféricos como sujeitos políticos. Conclui-se que a educação não formal no território não deve ser um mero paliativo assistencialista ou um apêndice do mercado, mas uma práxis pedagógica que devolve ao sujeito sua identidade e o direito à cidade. Ela atua nas "zonas opacas" como ferramenta de contraracionalidade, transformando a escassez em potência criativa e organização coletiva. Assim, a educação não formal emancipatória consolida-se como o elo entre a apropriação do espaço e a defesa radical da vida, sendo essencial para que os sujeitos transcendam a sobrevivência e alcancem a plenitude da participação democrática.

### Referências

ARROYO, Miguel G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial - Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 31, nº 03, 2015, p. 15-47.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, nº 113, 2010, p. 1381-1416.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo, Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo, SP, Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**. São Paulo, SP, Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, SP, Edusp, 2007.

