

A Periferia Urbana e o Reconhecimento Social: Uma Análise a partir da Escola

The Urban Periphery and Social Recognition: An Analysis Departing from the School

*Likem Edson Silva de Jesus¹ 

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar o papel da escola frente às experiências de negação do reconhecimento social vivenciadas por estudantes periféricos, bem como na superação dos desafios existentes na relação subalternizada deste grupo com o Estado, ancorando-se, notadamente, na teoria crítico-normativa de Axel Honneth. A base empírica da pesquisa consistiu na aplicação de questionários e rodas de conversa com estudantes periféricos de ensino médio de uma escola estadual pública. Observou-se que morar na periferia é um marcador de diferença nas cidades que favorece a associação com a pobreza e o crime e que a individualidade dos estudantes é maculada, na medida em que são impossibilitados de se perceberem dotados de capacidades consideradas relevantes para a vida social. Para promover o reconhecimento, a experiência periférica deve ser problematizada na escola, apostando-se que a “leitura de mundo” pode desfazer os estigmas e a marginalização.

Palavras-chave: Periferia. Reconhecimento social. Desigualdade. Educação.

Abstract

The aim of this article is to analyze the role of the school in the face of demands for social recognition of suburban students and in overcoming the existing challenges in the subordinate relationship of this group with the State, anchoring itself, notably, in the critical-normative theory of Axel Honneth. The empirical basis of the research was the application of questionnaires and focus groups with peripheral high school students from a public state school. It was observed that living on the periphery is a marker of difference in cities that favors the association with poverty and crime and that the individuality of students is tainted, as they are unable to perceive themselves with abilities considered relevant to social life. To promote recognition, the peripheral experience must be problematized at school, betting that “reading the world” can undo the stigmas and marginalization.

Keywords: Suburb. Social recognition. Unequality. Education.

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES-CFCHS-UFSB, Porto Seguro, BA, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4694-9759>.

Introdução

Nos bairros periféricos de uma cidade há parâmetros para a convivialidade que podem revelar-se bastante específicos, por exemplo, a inexistência ou precariedade de serviços básicos de saúde, educação e saneamento; a infraestrutura deficiente manifesta em ruas sem pavimentação, iluminação de baixa qualidade, coleta de lixo inconstante e ausência de espaços comunitários, áreas verdes e de lazer; expressos, ainda, na atuação agressiva das polícias; em um serviço de transporte coletivo ineficiente; e no estigma da marginalidade que marca não só as relações interpessoais, mas também a relação do indivíduo consigo próprio e o seu diálogo com o poder estatal.

Este trabalho, fruto de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), à luz da teoria social crítico-normativa elaborada por Axel Honneth, questiona como os sujeitos inseridos nesse cenário marcado por tantas descontinuidades articulam suas demandas por reconhecimento social na esfera pública.

De modo a delimitar a abordagem, considera-se a escola pública enquanto instituição do Estado que se apresenta à realidade periférica como a sua principal expressão, dada sua capacidade socializadora. Com efeito, a educação constitui um dos mais importantes direitos da cidadania e é uma chave para o reconhecimento e, ainda que se considere a escola uma ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos pelos grupos dominantes, que subjuga o sujeito e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992), assume-se neste trabalho a perspectiva de que a experiência nesses espaços pode ser distinta, a depender das relações intersubjetivas em torno dela.

A instituição escolhida para pesquisa de campo foi o Complexo Integrado de Educação de Itabuna (CIEI), que surge a partir de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a UFSB. O projeto, implantado em 2016, viabiliza a jornada em tempo integral e privilegia a perspectiva intercultural da formação, oferecendo vagas de ensino médio. Vale ressaltar que a escola se localiza próximo ao centro administrativo municipal e a um importante polo comercial da cidade, atendendo ao público de diversos bairros periféricos e centrais.

Metodologicamente, optou-se de início pela aplicação de um questionário em toda comunidade discente do CIEI, a fim de se identificar quais estudantes consideravam-se residentes de bairros periféricos e quais eram esses bairros. Em seguida, nas três turmas em que o fenômeno se observou com relação a maior parte dos alunos presentes, organizaram-se rodas de conversa, estimulando os estudantes selecionados a expor suas opiniões, narrativas, experiências e interagir uns com os outros.

O objetivo do presente artigo é analisar o papel da escola frente às experiências de negação do reconhecimento social vivenciadas por estudantes periféricos, bem como na superação dos desafios existentes na relação subalternizada deste grupo com o Estado. Estruturalmente, o texto está dividido três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, é feita de modo breve a conceituação do termo periferia em seus aspectos espaciais, sociais e simbólicos e aborda-se a relação deste espaço com o Estado. Em seguida, insere-se o modelo

teórico-crítico de reconhecimento social elaborado por Axel Honneth. Na terceira e última, são trazidos os resultados da pesquisa, refletindo-se acerca deles a partir dos referenciais teóricos anteriormente discutidos.

Reflexões Teóricas Preliminares Sobre a Relação Estado X Periferia

Conforme entendimento de Mautner (1999), o conceito mais óbvio para definir periferia seria o geográfico, dada a posição desses ambientes em relação às áreas centrais. Contudo, na busca por uma acepção não fragmentada, a autora também considerou que esse é um espaço socialmente segregado, onde vivem as pessoas pobres, sem renda, sem poder e com pouca influência nas tomadas de decisão do Estado.

Nesse sentido, pode-se dizer que essa marginalização geográfica nada mais é do que o suporte territorial de uma marginalização social equivalente (DOMINGUES, 1994, p. 9). Não dá para dissociar essas esferas, isto é, os afastamentos que incidem nesta realidade não são quantificáveis apenas pelas distâncias físicas que há entre os bairros periféricos e o que é tomado por centro, mas também são revelados pelas circunstâncias de vida que evidenciam a nítida desigualdade entre os moradores dessa região da cidade (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 10).

Historicamente, as periferias urbanas são áreas de concentração de moradias de população de baixo potencial aquisitivo, carentes dos serviços básicos essenciais e que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o lazer e o consumo, reforçando um ciclo de pobreza cada vez mais difícil de romper. Se, antes, tais espaços foram analisados a partir da configuração dos mercados informais, das lutas por moradia e pelas condições mínimas de reprodução social dos trabalhadores (BONDUKI, 2004; BONDUKI; ROLNIK, 1982), hoje a essas questões se agregam outras, que expressam vivências controvertidas, amparadas e combinadas em normas compartilhadas de valores e disciplinamento extremamente complexas, nas fronteiras² entre a reprodução da vida, do trabalho, da ordem e do disciplinamento do Estado.

A condição de “periférico” não é natural, mas representa um ponto de vista dos atores hegemônicos sobre o espaço construído e normatizado das cidades, que se baseia em “velhas noções morais de culpabilidade da pobreza ou de territórios de riscos, que podem sugerir sentidos estigmatizados de criminalização da pobreza.” (IVO, 2010, p. 10). Essa perspectiva está além do projeto geográfico e arquitetônico da urbe que determina um distanciamento espacial. Não se trata, pois, de uma pré-reflexividade que incide sobre a realidade vivenciada nesses lugares, mas de uma ordem social legitimada por instituições que determinam as hierarquias valorativas implícitas à consciência cotidiana, alimentando preconceitos e estigmas vinculados à criminalidade, marginalidade e pobreza.

A crise urbana que se manifesta na periferia, contudo, não é inevitável, resultando de escolhas políticas que alimentam um injusto esquema de distribuição de poder e que evidenciam os aspectos hegemônicos do Estado:

² A tensão estabelecida entre o Estado e as comunidades periféricas, que alimentam o distanciamento entre os indivíduos e dificultam a interação desse grupo nos diferentes espaços sociais, cria o que Pierre Bourdieu (2009) denomina de fronteira: [...] a fronteira nada mais é do que o produto de uma divisão a que se atribuirá maior ou menor fundamento na “realidade” segundo os elementos que ela reúne, tenham em si semelhanças mais ou menos fortes [...]. A fronteira é um ato jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta (BOURDIEU, 2009, p. 114-115).

Há duas ações predominantes no Estado, frente aos territórios populares: tornar-se ausente, ou não se faz absolutamente presente. Significa que o Estado sintetiza outra face. As duas opções demonstram a escolha feita pelo Estado, quando sob a prerrogativa da garantia de direitos, opta por baixos investimentos e poucos equipamentos. E/ou marca a presença com o uso da força e da repressão, principalmente por meio da ação policial. Reforça-se, assim, a visão predominante de que favelas e periferias são locais de ausência, carência, onde predomina a “vagabundagem”, ou a narrativa do assistencialismo, em um espaço considerado território de “pobres coitados” (FRANCISCO, 2014, p. 14).

Ao mesmo tempo que se ampliam a cobertura de serviços e se fazem marcos legais cada vez mais progressistas, verifica-se que estes são implementados de modo bastante distinto a depender do lado da fronteira que se esteja. Nas periferias, sua função imediata é minimizar os conflitos que emergem das relações com territórios e populações marginais. O objetivo não parece ser a construção da cidadania e do reconhecimento a partir da dignidade, mas sim o mero gerenciamento das franjas da cidade, acionando um dispositivo assistencial claramente associado a outras formas de controle (FELTRAN, 2008, p. 59).

A Luta por Reconhecimento Social e a Articulação da Desigualdade na Esfera Pública

As valorações que os grupos hegemônicos atribuem às periferias apresentam um baixo valor de reconhecimento social, mascarando as diferenças por meio de mecanismos de estereotipação e desprezo. Esse fenômeno cria e sustenta as relações de dominação econômica, política, cultural, de raças, institucional, entre tantas outras existentes nos mais diversos meios (GUARESCHI, 1996, p. 92-93).

Para Axel Honneth, o reconhecimento social se configura como um processo intersubjetivo, dialógico e histórico, em que se afirma a identidade, a liberdade individual e a autonomia do indivíduo, a partir da sua realização em três domínios essenciais: o afeto, os direitos e a estima social. De acordo com o autor, em linhas gerais, é justamente a sua ausência nas relações intersubjetivas a principal causa dos conflitos sociais, que se originam quando grupos historicamente menosprezados lutam para romper os estigmas que marcam incisivamente as suas trajetórias. Baseado nessa premissa, ele formata uma teoria do reconhecimento, afirmando que “são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades”. (HONNETH, 2003, p. 156).

Honneth desenvolve a ideia de que é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma autorrelação marcada pela integridade. De acordo com ele, as interações articuladas pelos indivíduos forjam a sua construção enquanto sujeitos, sendo que só é possível estabelecer uma rede de convivência positiva caso se percebam reconhecidos por seus parceiros nesse processo.

Para o autor, a sociedade pós-industrial abriu, ao mesmo tempo, a possibilidade de pluralização de modos de vida individuais, que permitem a experimentação de novas formas de organização e também o reconhecimento de tradições e conflitos sociais que foram negligenciados pelos movimentos sociais do passado (VENTURA, 2011). É o caso da periferia, um movimento social urbano que, inserido nesse contexto, se consubstancia como a obra coletiva que foi sendo materialmente construída à margem dos processos formais de produção da cidade regulados pelo Estado (TANAKA, 2006).

O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva de identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoa unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentam ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. Nesse sentido, Honneth entende que “os agentes sociais buscam reciprocamente a conquista concreta dos três níveis de respeito, ou seja, três dimensões do reconhecimento, a saber: amor, direito e solidariedade.” (RIBAS, 2006, p. 349).

Para o filósofo, de modo breve, em cada relação amorosa se atualiza o jogo dependência/autonomia, dele dependendo a confiança básica do sujeito em si mesmo e no mundo. Por meio do direito, os sujeitos reconhecem-se reciprocamente como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade. As relações jurídicas geram o autorrespeito: “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros.” (HONNETH, 2003, p. 195). Por fim, “para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam [...] além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas.” (HONNETH, 2003, p. 198).

Honneth associa as três esferas do reconhecimento acima citadas, respectivamente, a três formas de desrespeito: aquelas que afetam a integridade corporal dos sujeitos e/ou suas experiências afetivas e, assim, sua autoconfiança básica; a privação de direitos e a exclusão social, que obstaculiza a possibilidade de autorrespeito, posto que impõe ao sujeito o sentimento de não possuir o status de igualdade; e a carga axiológica negativa atribuída a certos indivíduos e grupos, o que lesa a autoestima.

Sinteticamente, o modelo teórico-crítico de Honneth busca definir as condições intersubjetivas necessárias ao desenvolvimento pleno da consciência humana e à realização do indivíduo em sua integridade, de modo a escapar da pura abstração e das determinações históricas concretas. Essa integridade a ser alcançada significa que o indivíduo se sente apoiado pela sociedade em todas as suas autorrelações práticas (autoconfiança, autorrespeito e autoestima). Existe, nesse sentido, uma transferência do conceito de justiça para o de vida satisfatória, de eticidade, uma vez que o objetivo normativo do reconhecimento não se limita àquela ideia.

Neste trabalho, a discussão se centrará na esfera do reconhecimento ligada a solidariedade e a estima social. Está se falando da estima social que supre a necessidade dos indivíduos de ganharem visibilidade nas relações intersubjetivas. Essa visibilidade vai além do mero conhecimento da presença do outro, tratando-se de um reconhecimento moralmente valorado (HONNETH, 2001). Sem essa capacidade, não há reconhecimento.

Estima social: o potencial de solidariedade das formas coletivas de identidade

O autor chega à conclusão de que nas sociedades modernas as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente em que os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referências às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. Trazendo elementos da esfera do amor, na medida em que requer a afetividade alheia, mas distinguindo-se do plano jurídico, que se lastreia na noção de igualdade de direitos e capacidade de participação, no domínio da estima não se foca no que nivela os sujeitos equitativamente, mas naquilo que os diferencia na aceção de sujeitos individuais únicos.

Trata-se de uma esfera na qual o sujeito biograficamente considerado pondera o valor que lhe é oferecido socialmente, a fim de que ele próprio possa nutrir uma abordagem positiva no que tange ao grupo que pertence, às suas condições e às formas de vida que assume ao longo de sua existência. Percebendo-se como reconhecido positivamente na sua contribuição para a vida coletiva, o indivíduo passa a nutrir autoestima, uma vez que vê valorizadas as suas potencialidades individuais. É essa noção de solidariedade que permite o desenvolvimento de uma identidade individual livre de uma “concorrência por estima social” entre os grupos que compõem uma mesma sociedade. A busca por estima requer que se alcance, antes de tudo, a atenção da esfera pública, na qual se dá o debate em torno do reconhecimento igualitário a todos os cidadãos. Um reconhecimento de tal ordem, marcado pela valorização não apenas assegurada pelo direito, mas corroborada afetivamente, é o que se entende por solidariedade. A forma de desrespeito relativa a esse padrão de reconhecimento é definida por Honneth como degradação e ofensa à honra que elimina dos sujeitos atingidos “toda possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades.” (HONNETH, 2003, p. 217).

Nessa perspectiva, quem atua socialmente espera ser reconhecido a partir da estima de suas capacidades e particularidades, em uma reação positiva da coletividade às suas realizações concretas. Deste modo, se estabelece a relação de solidariedade entre o sujeito e o meio em que ele se insere, na pressuposição de “um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação e por concepções de objetivos comuns.” (HONNETH, 2003, p. 200).

O Estado pode negar o reconhecimento ao não aprovar como socialmente útil e desejável uma determinada conduta (ou um conjunto delas, que correspondem a um modo de vida específico) à qual o sujeito esteja aguardando algum tipo de legitimação. Isso, inclusive, pode se configurar numa atuação também ilícita, hipótese em que haverá um duplo desrespeito: à estima social e à juridicidade.

Quando se retira o assentimento estatal de historicidades, valores e modos de vida que formam a identidade da pessoa e que são por ela compartilhados na sociedade, se verifica o rebaixamento, a humilhação social e a vulnerabilidade do sujeito. Não reconhecer o mundo da vida que se opera independente da vontade pública em tantas formas (corporais, discursivas, profissionais, artísticas, espirituais, epistêmicas, etc.) é minar a constituição da identidade dos membros desse grupo. Esse silenciamento engendra uma racionalidade totalitária na medida em que silencia e invisibiliza experiências que também produzem sentidos que vinculam o sujeito à realidade. Tal ausência de validação converte-se em desrespeito moral que afeta a honra e a dignidade do indivíduo.

O Estado é um importante elemento na efetivação de uma possibilidade de boa vida, na materialização da concepção formal de eticidade. Ele se coloca como um parceiro de interação privilegiado e indispensável, considerando, ainda, que “a liberdade de autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano.” (HONNETH, 2003, p. 273). Cabe a ele, por isso, enquanto responsável pela organização social com base nos valores consagrados coletivamente (ainda que diversos e, em alguns casos, díspares) e pela realização concreta de situações pautadas nesses mesmos valores, ter ciência das expectativas dos indivíduos em sua vida pública.

A Periferia Está Dentro da Escola: Discutindo Resultados e Articulando Caminhos para o Reconhecimento

Na história brasileira, há uma dinâmica baseada na diferenciação social que tem como foco o ataque às camadas populares, de modo que o controle e a normatização promovidos pelo Estado ocorrem principalmente em relação aos grupos de algum modo desprivilegiados (PEDROSO, 2006). Nesse cenário, revela-se o interesse em explorar o papel desempenhado pela educação escolar pública, partindo-se não da sua validação enquanto um instrumento de reprodução social, mas, noutra perspectiva, entendendo-a como uma via para a igualdade de oportunidades, que ofereça “[...] um bem comum, uma cultura comum independentemente das lógicas seletivas” (DUBET, 2008, p. 13) e em que haja o fortalecimento das relações de reconhecimento constitutivas da subjetividade.

Ao chegar ao CIEI, lócus da investigação, para se identificar os estudantes que se percebiam como periféricos e selecionar os sujeitos da pesquisa, foram aplicados 147 (cento e quarenta e sete) questionários, em que fora perguntado, além dos dados pessoais de identificação (nome, série, idade e sexo), qual o bairro em que o aluno residia atualmente e se ele considerava a localidade como periférica. Chegou-se a seguinte distribuição entre as turmas da escola:

Tabela 1 – Levantamento de estudantes do CIEI que se consideram e não se consideram periféricos

	Consideram-se moradores de periferia	Não se consideram-se moradores de periferia	Total
1º ANO A	11	10	21
1º ANO B	18	8	26
2º ANO A	14	10	24
2º ANO B	3	12	15
3º ANO A	7	9	16
3º ANO B	11	11	22
3º ANO C	9	14	23
Total de estudantes	73	74	147

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa, há quase uma exata divisão entre a quantidade de estudantes que dizem residir ou não na periferia. Esse número demonstra que a escola abriga em seu interior, em que pese a sua localização privilegiada na cidade, uma significativa parcela de alunos que se entendem periféricos. Por outro lado, nem todas

as turmas apresentaram uma maioria de indivíduos que se identificam dessa forma. Diante disso, decidiu-se que a realização das rodas de conversa ocorreria apenas no 1º ano A, 1º ano B e 2º ano A, classes majoritariamente periféricas, como se verifica.

Inicialmente, os estudantes não pareciam se dar conta da influência do local de moradia nas relações de sociabilidade que construía, nem de como os referenciais espaciais fornecidos pelo território constituía a identidade que lhes era atribuída, mas à medida que a discussão avançou, a condição periférica passou a ser problematizada. Inclusive, em todas as turmas, estudantes que haviam respondido o questionário informando que não reconheciam o seu bairro como periférico, mudaram de opinião e pediram para alterar a resposta dada inicialmente, passando, então, a participar das rodas de conversa³.

O conflito acerca do que seria ou não periférico não se limitou aos estudantes. Chamou atenção o fato de que em uma das reuniões iniciais de apresentação da proposta de pesquisa à direção e coordenação da escola, os objetivos e justificativas apresentados foram descredibilizados. Diante da argumentação de que o projeto ajudaria a descortinar uma realidade da comunidade escolar por vezes invisibilizada e a compreender as dinâmicas sociais e urbanas que operam dentro do CIEI, a devolutiva de uma das pessoas que compunha a equipe de gestão da instituição foi no sentido de que os objetivos do trabalho dificilmente se cumpririam ali, tendo em vista que se tratava de uma escola pública elitizada e “com um ou outro estudante que vinha da periferia”. Na ocasião, foi sugerido até que a pesquisa se desenvolvesse no Instituto Municipal de Educação Aziz Marom (IMEAM)⁴, outra escola pública da cidade, esta sim, nas palavras da coordenadora “periférica em tudo, inclusive na estrutura”.

Mas o que torna uma escola periférica? Uma estrutura precária? Os indicadores de qualidade do ensino? O fato de se localizar dentro de uma comunidade da periferia? E quando as comunidades é que estão dentro da escola? Nesse caso, se despreza a interação com os locais de moradia dos estudantes? Os sujeitos periféricos dentro do ambiente escolar não o qualificam também dessa maneira?

A Experiência Compartilhada da Periferia: Solidariedade, Inclusão e Estima Social

A estima social, na perspectiva de Axel Honneth (2003), permite ao indivíduo perceber-se como sujeito contributivo e aceito para o processo da vida em comunidade. Nessa relação, os sujeitos confirmam suas particularidades nos lugares em que vivem por meio da autoestima. Estimar-se intersubjetivamente corresponderia a considerar-se em confronto com outro indivíduo, valorizando reciprocamente as suas capacidades e propriedades, estabelecendo-as como significativas e dignas de observância e respeito pela coletividade.

Nessas premissas é que se fundamentam os questionamentos feitos aos estudantes nas rodas de conversa: como quem está dentro das comunidades periféricas

³ A tabela 1 já apresenta a quantidade definitiva de estudantes que se reconhecem residentes de bairros periféricos, incluindo aqueles que mudaram de ideia no curso das atividades.

⁴ Importante a ressalva de que o IMEAM se localiza numa área privilegiada da cidade, próximo ao Centro. Ou seja, a coordenadora não se referiu a uma escola inserida em um bairro periférico, o que poderia justificar a associação feita por ela.

valora a si mesmo e os seus parceiros de interação, com quem compartilham essa experiência? Como são vistos, genericamente, os moradores das periferias urbanas?

A ideia foi a de confrontar os dois lados de uma mesma identidade, verificando quais potencialidades são destacadas em cada perspectiva e quanto vale cada “face desta moeda”. Os resultados seguem abaixo, na Figura 01. A primeira nuvem de palavras indica como os estudantes periféricos se percebem; a segunda, como pensam que são vistos pela sociedade em geral.

Imagem 1 – Como a periferia se vê e como é vista.



Fonte: Elaboração própria.

Se o desrespeito atinge a formação da estima social, a ofensa ou lesão revela-se como afrontosa à formação e atribuição de um valor social dos indivíduos. No caso da periferia, as turmas foram unânimes em apontar uma abissal diferença entre o modo como os seus pares são vistos e como eles valoram estes mesmos pares. Essa diferença demonstra como os indivíduos são violentados em sua honra e dignidade.

Há uma forte associação com a criminalidade, tráfico e uso de drogas. A desqualificação a partir desse estigma faz com que se duvide das habilidades e competências intelectuais daquele sujeito. Isso também se manifestou no discurso dos alunos quando explicaram as consequências da degradação da imagem na vida prática, citando o impacto prejudicial dessas ofensas no mercado de trabalho, como se observa no diálogo abaixo entre dois estudantes:

Um rapaz da periferia que vai fazer uma entrevista de emprego sofre vários tipos de preconceito só porque mora na favela. Aí o cara desanima, “vei”. Ele nunca é chamado e vai desanimando porque sabe que a sociedade fica falando, botando o cara como isso e aquilo. Não tem nada a ver isso. (ESTUDANTE DO PARQUE BOA VISTA)⁵

Aí depois que pega um caminho errado, o povo vai e julga. Por isso que eu não julgo. Quando entra no mundo do crime, todo mundo diz que existiam várias oportunidades e a pessoa não foi porque não quis... Não sei onde essa oportunidade. (ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA)

⁵ Nos diálogos transcritos a partir das rodas de conversa realizadas, os estudantes que participaram da pesquisa foram identificados a partir dos bairros em que realmente residem.

A pessoa perde várias oportunidades. Várias oportunidades. Até quando sai com os amigos, na hora de uma carona... E aí você fica constrangido de dizer onde você mora. Na hora de conseguir um emprego, de ser contratado.
(ESTUDANTE DO PARQUE BOA VISTA)

Ressalta-se o argumento do estudante que supõe a apropriação concreta das propriedades outorgadas ao sujeito justamente por conta de sua incessante afirmação, mesmo quando ela não corresponde com a realidade. Segundo ele, a atribuição ao indivíduo de características vinculadas ao mundo do crime a partir de sua condição de morador de um bairro periférico obstaculiza o acesso ao trabalho formal e, por conta disso, ele se vê atraído justamente por esse caminho, o da criminalidade.

Do mesmo modo, ao ser taxado de pobre, marginal, mal-educado, favelado, violento, preguiçoso ou ignorante, esse sujeito não dispõe da chance de perceber as próprias realizações e capacidades como valiosas para a sociedade. A individualidade do sujeito é assim maculada e ele é impossibilitado de estimar-se simetricamente, isto é, de se considerar reciprocamente à luz de valores que reconheçam as suas capacidades para a práxis comum.

No caso da periferia, a solidariedade, no sentido da comunidade de valores partilhada, não abre “o horizonte em que a concorrência individual por estima social assuma uma forma isenta de dor.” (HONNETH, 2003, p. 211). Isto é, a solidariedade e os valores partilhados são frequentemente lesados por experiências de desrespeito. Nesse cenário de estigmas é que as propriedades biográficas do sujeito são deterioradas.

Nesse sentido, quatro expressões citadas pelos estudantes chamam a atenção: “sem história”, “sem classe”, “sem cultura” e “sem futuro”. Esse pensamento encontra amparo na tese empreendida por Honneth, que entende que a experiência de desvalorização social gera, além da perda de autoestima pessoal, a perda da possibilidade de compreender a si mesmo, de entender a própria personalidade e as capacidades e propriedades que a compõem.

O que é subtraído do indivíduo quando não há assentimento social é, inclusive, a capacidade de valorizar aquilo que o antecede. Com isso, correm risco também as historicidades, os valores culturais do grupo, os costumes, a memória preservada, as formas de expressão típicas da comunidade em que se insere, etc. A pessoa é desencorajada em suas próprias potencialidades e não enxerga o amparo solidário que essas produções coletivas podem lhe oferecer, na medida em que a ameaça à identidade individual é também uma ameaça à identidade do grupo.

Além disso, vale destacar a menção por um dos estudantes ao termo “negros sujos”. Embora o marcador raça não tenha sido debatido de modo direto pelos estudantes e nem eles tenham sido estimulados a isso⁶, não há como desprezar a centralidade do racismo ao se discutir populações periféricas no Brasil. Isto porque considera-se:

[...] que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 20-21).

⁶ No questionário aplicado para se verificar quais estudantes residiam em bairros periféricos e quais eram esses bairros, por exemplo, não havia um campo para que eles se autoidentificassem quanto à raça ou cor.

Muitos dos estereótipos apontados pelos participantes da pesquisa estão associados à discriminação racial, o que se verifica até mesmo a partir da indicação do termo “macumbeiros”, numa referência às religiões de matriz africana como algo negativo, utilizado para provocar ofensa e inferiorização.

Por outro lado, é na relação com o mundo do trabalho que também surgem os elementos identitários positivos reconhecidos solidariamente pelos estudantes que residem na periferia: a vida simples com vocação para honestidade, e não para entrada no mundo do crime em nome do dinheiro; a limitação das oportunidades que forma batalhadores, e não preguiçosos; as dificuldades que tornam as pessoas solidárias com o próximo e empáticos com o sofrimento alheio; a educação que não necessariamente a formal, mas pautada nos desafios cotidianos que demandam o desenvolvimento de habilidades.

Observa-se que dentro das comunidades, apesar das situações que evidenciam subalternidades, ausências, violências e má prestação de serviços públicos básicos, os indivíduos conseguem encontrar algum tipo de acolhimento fora dos padrões institucionalmente estabelecidos de estima social. Ou seja, o problema da estima social aparece em suas vidas públicas quando saem do lugar em que moram, quando atravessam a linha que separa a periferia dos demais espaços da cidade, como indo para a escola, por exemplo.

O Reconhecimento Social da Periferia pelo CIEI: Leituras de Mundo Possíveis e uma Ponte a Se Construir

Em seguida, foram os estudantes questionados se os debates sobre a periferia, suas particularidades, sujeitos e modos de vida, existem dentro do CIEI ou compõem o programa de alguma disciplina, evento ou atividade desenvolvidos na escola. Como a instituição possui os dados básicos dos estudantes matriculados – dentre os quais os seus endereços e a condição periférica de algumas localidades é notória, bem como são manifestas as dificuldades enfrentadas nestes lugares –, era de se esperar uma resposta positiva. Contudo, os participantes da pesquisa responderam negativamente, ressaltando que, em alguns momentos, transversalmente se tocou no assunto. Sobre a relevância de uma proposta que desse centralidade a questão, a fala e o diálogo abaixo transcritos:

E eu acho que seria muito importante sim. Um trabalho que fale disso ajudaria a desconstruir a maioria das coisas que falam da periferia porque ninguém aqui sabe onde o outro mora. Ninguém sabe da realidade de cada um. Não sabe como a pessoa vive, como é de verdade o lugar em que ela mora. (ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO)

O debate sobre isso é importante. É o lugar onde eu moro! É de onde eu saio todos os dias pra vir pra cá... (ESTUDANTE DAVILA ANÁLIA)

Eu não sei se falar disso aqui iria mudar alguma coisa porque a maior parte das pessoas preconceituosas não está aqui. (ESTUDANTE DO SÃO CAETANO)

As falas acima exemplificam uma reação observada nas três turmas e coincidem em entender que falar sobre isso é considerado por eles importante, uma vez que se trata de um elemento constitutivo de suas vidas, indissociável de suas concepções de mundo, de suas relações com o Estado e com os indivíduos que vivenciam outras realidades urbanas. Contudo, a omissão quanto aos enfrentamentos das temáticas tangentes às periferias – que, inclusive, corrobora a já mencionada reação da gestão da escola ao tomar conhecimento da proposta da pesquisa – faz prova da naturalização da segregação socioespacial, que contribui para a massiva marginalização de determinados setores da população e pode também ser apontada entre as dificuldades para a consolidação de uma ordem democrática, na medida em que esses sujeitos são silenciados em suas experiências urbanas.

Morar na periferia é uma experiência sensorial, ambiental, social, cultural, epistêmica e simbólica. É também uma experiência de desigualdade, de desrespeito, de exclusão. É uma experiência comunitária, em que se compartilha um senso de injustiça, de omissão governamental, de diferença,⁷ de limitação da autonomia e de acesso a direitos civis e sociais. É uma experiência singular de vida pública. Por todas essas razões é que deve ser problematizada no meio escolar.

A escola deveria ser um local que não desprezasse os saberes advindos das experiências práticas dos estudantes. Pelo contrário, a socialização do conhecimento deveria permitir a reflexão crítica sobre a prática, de modo a romper os determinismos sociais. O caráter político e transformador do processo educativo descortina o poder dominante que atua por trás de todo discurso de neutralidade (FREIRE, 1996). Para tanto, torna-se precisa a vivência do contexto comunitário e o respeito à autonomia dos educandos, uma postura que não se limita a uma transferência de conhecimento, mas abre a possibilidade de se criar espaços para sua produção e construção coletivas.

Transcender práticas excludentes é um processo que leva tempo e deve ser baseado na construção de uma relação de confiança entre os polos dessa relação: de um lado, o indivíduo com o histórico de subalternização e, do outro, o agente do Estado (no caso, o professor) que se entrepõe nessa realidade. É ponto de partida reconhecer que não há como desprender o sujeito da realidade que vivencia, em que pesem as tentativas de uniformização e tratamentos pretensamente igualitários que historicamente vem mascarando as diferenças na tentativa ilusória de equalizar as distintas posições sociais.

Conforme alerta a filósofa americana Nancy Fraser (1997), a prática de incluir grupos minoritários colocando as diferenças a eles intrínsecas “entre parênteses” e tratando todos como se fossem iguais, discrimina os socialmente diferentes. Estabelecer um diálogo com o indivíduo significa estabelecer um diálogo com o lugar simbólico que ele ocupa nas estruturas coletivas que compõem o espaço social⁸.

Considera-se que é a partir do conflito entre essas forças que se promove a reflexão crítica da realidade que pode desfazer os estigmas e a marginalização. Nesse sentido, Freire (1996, p. 72) ensina que “a desproblematização do futuro, não

⁷ “Nesse quadro, ser diferente é ser necessariamente objeto de desqualificação, de depreciação, e, conseqüentemente, ocupar um lugar minoritário. Por lugar minoritário entendo um espaço ocupado por sujeitos que não possuem reconhecimento e possibilidade de uso da palavra.” (SILVA, 2007, p. 2).

⁸ Aqui compreendido como espaço multidimensional de posições, descrito também como um campo de relações de forças impostas a todos os que entram nesse campo e irreduzíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 2009, p.134-135).

importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo”.

Para muitos, a escola constitui a experiência mais duradoura e concreta de relacionamento com o Estado, de modo que se as idiosincrasias ligadas ao território – no caso desta pesquisa, à periferia – não se abordam criticamente no que Freire (1996, p. 81) chama de leitura do mundo, a abertura democrática que deveria caracterizar a escola fica comprometida. Esse processo ocorre a partir do diálogo com o outro para novos saberes, experiências e compreensões acerca das diversas formas de organização social e de percursos pela cidadania.

Na perspectiva freireana, o respeito à leitura do mundo do sujeito em formação reconhece a historicidade do saber e rejeita a arrogância cientificista, elitista e antidemocrática, constituindo-se como uma construção conjunta que se dá também pela escuta das histórias de vida, das tristezas e alegrias, das violências e vitórias, pois “ao [escutar o outro] aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 123). A escuta significa permanentemente abertura para fala, gesto e diferenças dos outros (FREIRE, 1996, p. 119). Mais do que de entendimento, trata-se de compreensão.

Para Freire, nesse sentido, quanto mais solidariedade existe entre os atores sociais dentro da escola, maior o espaço para a aprendizagem democrática. À solidariedade, Freire acrescenta a manifestação de virtudes como “amorosidade, respeito aos outros, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.” (FREIRE, 1996, p. 120).

Diante disso, é possível traçar um paralelo entre Freire e Honneth. Partindo-se tanto de um como do outro, se faz evidente a necessidade de integrar a experiência de habitação às práticas reflexivas que a educação desenvolve ou deveria desenvolver. Isto porque habitação implica em moradia em conjunto com as condições sociopolíticas e simbólicas de existência e participação na esfera pública. Além de fomentar a consciência crítica dos estudantes, convidados a desenvolver um olhar analítico de si mesmo e das suas autorrelações práticas a partir do seu entorno, uma perspectiva que traga à tona essa realidade permite entender o conflito existente na desigualdade e fazer o sujeito consciente do potencial transformador que pode advir da luta pelo reconhecimento.

A escolha do CIEI como campo empírico para se pensar as relações de reconhecimento, foi justificada por seu projeto pedagógico, que aponta como princípios norteadores: a formação cidadã pautada na democracia e na defesa dos direitos humanos para a construção da vida em sociedade; a indissociabilidade entre educação e prática social; o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem que viabilizem a problematização e o enfrentamento de desafios do mundo contemporâneo, a partir da produção coletiva do conhecimento e das práticas sociais necessárias à transformação da vida em sociedade; o fortalecimento da participação popular no cotidiano escolar por meio de ações que promovam a valorização das dimensões materiais e imateriais da vida nos CIEs e no ambiente extraescolar; a composição de programas e projetos que expressem uma concepção multicultural da vida em sociedade; e a produção do conhecimento com base nas relações intrínsecas entre cidadania, mundo do trabalho e convivência social em escalas locais e globais (UFSB, 2016, p. 10).

Havia a percepção de que a efetivação dessas diretrizes poderia fornecer a estima social discutida neste trabalho. Os estudantes, de um modo geral, assentiram que tais princípios são cumpridos a partir de diversos momentos: na dinamicidade de projetos interdisciplinares, na exploração de recursos tecnológicos, no incentivo ao desenvolvimento da expressão por meio da arte e da linguagem, no acesso facilitado à equipe gestora, no acompanhamento da coordenação acerca da satisfação dos alunos com o ambiente e na participação nas assembleias gerais da instituição, onde se decidem pontos importantes da agenda escolar. Chegou a ser citado o encontro de alguns alunos com o Governador do estado para que se apresentassem demandas locais da educação pública.

Contudo, dois diálogos revelam que, em que pese a realização dos pressupostos normativos estabelecidos, há que se pensar de maneira mais profícua a interação com a comunidade, em especial com a periferia, tão presente no corpo da escola:

A pessoa às vezes pode ter uma vivência ruim na comunidade dela, mas quando ela está aqui no colégio, é tratada de outra maneira. Aqui isso não faz diferença, ela é vista igual a qualquer outro. Ninguém vai te tratar mal, ninguém vai falar que você é isso ou aquilo só porque mora em tal bairro. (ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA)

[Alguns estudantes manifestaram concordância]
Nem sempre... Tem um professor que um dia disse pra menina bem assim: "você quer terminar que nem aquelas mulheres que moram no Maria Pinheiro [bairro periférico, inclusive apontado por alunos desta turma] que recebem o dinheiro do bolsa-família... Você quer acabar assim?". (ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA)

Nossa escola é pública, uma das melhores, inclusive, mas é muito elitista. A nossa casa é esse local, a gente passa a maior parte do tempo aqui (...) E ela é elitista. Mesmo que a gente não tenha renda, não more em bairro bom. (ESTUDANTE DO SÃO CAETANO)

A escola é toda dividida em grupos. Todo mundo aqui é igual, mas tem gente que se acha superior. Eu já vim gente sofrendo bullying porque veio de uma escola mais simples. (ESTUDANTE DO CENTRO)

E em coisas muito básicas... Tem gente que não precisa se alimentar aqui, que toma um bom café em casa, que tem almoço... E se sente superior por isso. (ESTUDANTE DO SÃO CAETANO)

A própria escola é culpada disso. Eu perdi de ano em uma escola particular e aí vim estudar aqui. Eu mudei muito a minha visão da escola pública com o tempo. Quanto mais eu convivía, mais eu passava a pensar diferente. (ESTUDANTE DO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO)

No primeiro ano, as pessoas sempre perguntavam "de onde você veio?" E eu me ficava "Oh Jesus, eu tenho mesmo que falar?" [esse estudante também estudava em uma escola particular, foi reprovado e passou a estudar no CIEI] (ESTUDANTE DO SÃO CAETANO)

E os professores ficavam supervalorizando a gente por ter vindo de uma escola particular. (ESTUDANTE DO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO)

No primeiro relato, nota-se uma ofensa à integridade moral não apenas da estudante a que o professor se referiu, mas de toda a comunidade do bairro Maria Pinheiro. A valoração menosprezável atribuída “àquelas mulheres que recebem bolsa família” e, mais ainda, com a intenção de causar o medo de tornar-se uma delas caso não se dedicasse aos estudos, é um flagrante desrespeito à honra e à dignidade de todos aqueles que se identificam com o local.

Além disso, assim como a coordenadora que receou não haver público no CIEI para a realização desta pesquisa, este professor demonstrou desconhecer – ou, no mínimo, desconsiderar – a realidade da turma em que leciona, tendo em vista que naquela mesma sala existiam estudantes que se vinculavam com o lugar onde vivem as pessoas por ele depreciadas e entendidas como de menor valor, sem nenhuma competência ou habilidade individual que pudesse ser aproveitada, restando a fruição de um programa social para sobreviver. Isso sem contar a problemática abordagem acerca de uma política social de transferência de renda, que se destina a efetivação de direitos.

No segundo diálogo, revela-se uma diferenciação entre o próprio corpo discente baseado na origem econômica, elemento também fundante das comunidades periféricas da cidade e critério de desigualdade que incide vorazmente na sociedade brasileira, de alguma maneira privilegiando estudantes oriundos de escola particular. A própria presença deles, em uma escola pública, desponta como elemento que elitiza o espaço. A partir desta fala, se retoma mais uma vez o discurso da gestão apresentado no início da seção. Talvez a partir daí se compreenda aquela interpretação, embora não se concorde com ela.

Esse tipo de discriminação não é representativo de uma educação para os direitos humanos porque reafirma um lócus minoritário para indivíduos que pertencem a determinada realidade, mantendo e reforçando um padrão de relações jurídicas desiguais e a negação dos direitos que a educação torna possível, tendo em vista que o sistema de direitos humanos está intrinsecamente relacionado à ela⁹. Esse deveria ser um espaço participativo, propício a construção coletiva de conhecimentos, não à segregação e distribuição de prestígios.

Ambos momentos narrados pelos estudantes correspondem a exemplos de situações em que o Estado – partindo do princípio de que as situações ocorreram no âmbito de uma instituição pública, um espaço afetado para a prestação de um serviço público, conduzidas por agentes públicos – macula as relações intersubjetivas de respeito e estima social, provocando o desrespeito que ameaça componentes da personalidade de alguém que está em formação e que molda a sua participação na esfera pública também a partir das vivências que experimenta neste local.

Atitudes como essas abrem margem para interpretações da escola como um espaço de reprodução ideológica (ALTHUSSER, 1987), que privilegia a manutenção do poder de classes dominantes que não estão dispostas a ceder espaço para as

⁹ Deste modo, o acesso à educação em sua perspectiva universal não pode se configurar como mais um microssistema de dominação e sujeição, em que as classes populares são julgadas de acordo com valores meritocráticos, que por sua vez são excludentes e ocultam na “incapacidade” ou no “insucesso” individual uma questão de desigualdade social (SOUZA, 2009).

múltiplas identidades existentes, tampouco considerá-las igualmente significativas. Para virar essa chave, como aponta Dubet (2008, p. 90-91), é preciso fazer a escolha de construir as práticas educativas sobre o princípio da diferença e a afirmação de uma cultura comum, em que se favoreçam mobilidades e não se encerrem precocemente os alunos em certas habilitações, fechando mais portas para a cidadania do que abrindo.

Se está numa encruzilhada entre o reconhecimento o desprezo. Retomando o título deste artigo, que tematiza os a relação entre reconhecimento social e periferia urbana a partir da escola, a conclusão desta seção traz a figura da ponte: haveria algum tipo de ponte que poderia tornar possível o alcance desse reconhecimento e romper as barreiras que separa a instituição escolar dos estudantes que a constituem?

O que seria necessário para atravessar a ponte? A consciência dos conflitos normativos e morais entre a realidade periférica e os marcos dominantes dos capitais econômico, cultural e social a partir do reconhecimento, bem como a capacidade de leitura de mundo a partir das diferenças, a fim de analisar criticamente o papel do Estado e fornecer as ferramentas necessárias à participação ativa na vida pública e à desconstrução da cultura do privilégio, que se alimenta de um processo histórico de invisibilização da desigualdade e naturalização da subcidadania.

Do que ela seria feita? Das forças que emergem do chão das sociedades e das instituições, uma vez que aí é que reside o conflito capaz de promover a luta por reconhecimento, que antecede o consenso social e o sentimento moral que leva as pessoas a buscarem a superação dos bloqueios existentes à emancipação por meio da mobilização.

O que passaria embaixo dela? A degradação e a ofensa da honra e da dignidade, que impedem a valoração positiva de capacidades e propriedades individualizadas do sujeito periférico, sempre atrelado a características atribuídas de modo estereotipado e estigmatizado a um grupo que continuamente é colocado à margem, fora dos processos formais de produção da cidade.

O que estaria do outro lado? A concepção de vida boa e a materialização da igualdade, consubstanciada na satisfação das relações de autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

Considerações Finais

Considerando que a primeira experiência pública é aquela vivenciada no local onde se estabelece a moradia, pode-se dizer que a de quem está na periferia é marcadamente desigual. A partir dos relatos dos estudantes que residem em comunidades periféricas, confirmou-se a ideia explorada inicialmente neste trabalho de que, nestes locais, convive-se com a omissão estatal e com a precariedade de serviços públicos, sendo oferecida a estes indivíduos uma possibilidade minorada de cidadania.

Este fato qualifica o argumento de que o distanciamento que separa a periferia do centro não é somente territorial, embora este também seja um importante fator a ser considerado, mas sobretudo simbólico, na medida em que a estigmatização desses sujeitos em suas identidades, modos de vida e expressões moldam a sua inserção na esfera pública, bem como as suas próprias percepções em relação ao Estado e suas instituições. A marginalização apontada pelos participantes da pesquisa quando se trata da atuação do poder público, nas horas perdidas em pontos de ônibus, na falta

de investimento na prestação de cuidados básicos com saúde e saneamento, no combate ineficiente à violência e ao tráfico de drogas e na ausência de espaços de lazer, por exemplo, faz surgir o sentimento de desrespeito.

Chegou-se à conclusão de que esse sentimento é potencializado quando o indivíduo passa a interagir com outras pessoas, de outros espaços, uma vez que nos processos de sociabilidade é que se categoriza o sujeito como periférico (além, é claro, da incidência de outros marcadores sociais em razão da raça, etnia, gênero, orientação sexual, renda, profissão, etc.).

As rodas de conversa realizadas com os estudantes de diversos bairros da cidade com aspectos periféricos e que trazem consigo visões de mundo, chaves de interpretação da realidade e experiências específicas proporcionadas justamente pelos locais em que moram, propiciaram, em resumo, as reflexões finais de que os afastamentos que marcam as periferias não são quantificáveis apenas pelas distâncias físicas que existem entre os bairros periféricos e o que é tomado por centro, mas também e principalmente pelas circunstâncias de vida que se encontram nestes locais e materializam a exclusão para estes sujeitos. Por consequência, tem-se que ser periférico é se submeter a uma condição complexa de existência, que não se resume em precariedade na prestação de serviços públicos, na medida em que além e apesar disso, há uma busca por respeito, dignidade e honra na construção de suas próprias identidades e valores, bem como da própria vida em comunidade.

Essa busca por autorrealização perpassa aquilo que Honneth denomina como estima social, que seria a atribuição de valores positivos às condutas e capacidades a partir de parâmetros solidariamente considerados. Na realidade da periferia, como se extraiu das narrativas compartilhadas pelos estudantes nas rodas de conversa, a dificuldade em alcançá-la reside no preconceito que se cria a partir do estigma relacionado notadamente à criminalidade, pobreza e falta de educação, provocando a negação da autoestima.

Se a instituição escolar ignora os reflexos do não reconhecimento vivenciado pelos estudantes que vem da periferia, conforme salientado por eles próprios, ela também está legitimando a igualdade formal de oportunidades (acesso à educação) que produz a desigualdade em uma sociedade que se pretende democrática, uma vez que deixa de agir na desconstrução dos estigmas reiterados também dentro daquele espaço, que representa (ou deveria representar) uma importante via para a cidadania.

Pensar na escola como um lugar que articula o conflito oriundo do desrespeito e da distinção social que macula todo um grupo de indivíduos, promovendo a discussão e a reflexão acerca do assunto, dando voz ativa e possibilidade de escuta qualificada a quem ocupa esse lugar, é além de um exercício de liberdade que efetiva o direito social à educação e amplia a consecução de outras garantias fundamentais, um convite ao desenvolvimento das capacidades políticas e da consciência crítica sobre si mesmo, o mundo ao redor e os operadores sociais e simbólicos que atuam de modo a segregar e oprimir pessoas em situação de diferença.

Mais ainda, reconhecer e legitimar os caminhos e distâncias percorridos e a percorrer por quem parte da periferia (incluindo aqueles que se atravessa fisicamente) é permitir a possibilidade do sujeito experienciar a si mesmo em suas próprias realizações e capacidades como valioso para a sociedade. É também descriminalizar condutas, signos e comportamentos que constituem o modo de vida periférico.

Após as análises e discussões empreendidas, aponta-se que o primeiro passo é saber que dentro da escola encontram-se sujeitos com realidades sociais múltiplas e que a experiência periférica é capaz de determinar a efetividade do que lá se desenvolve. Romper com a complexa rede de desigualdades responsável pelo reconhecimento negado à periferia pode ser possível apoiando-se nisso, afinal de nada adianta tratar todos com uniformidade, se não são iguais os lugares de onde partem esses indivíduos. Como alerta Dubet (2008), ao ceder à ilusão da isonomia que desconsidera o tratamento aos desiguais na medida de suas desigualdades, submetem-se os sujeitos à ficção da meritocracia e da igualdade de oportunidades, correndo-se o risco de tornar o mapa escolar o mais puro decalque da segregação urbana.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- BONDUKI, Nabil. *Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- BONDUKI, Nabil; ROLNIK, Raquel. Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, Ermínia. (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) do Brasil industrial*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DOMINGUES, Álvaro. (Sub)úrbios e (sub)urbanos: o mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia I Série*, Porto, v. 10/11, p. 5-18, 1994.
- DUBET, Francis. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- FRANCISCO, Marielle da Silva. *UPP – A redução a favela a três letras: uma análise da política de segurança pública no estado do Rio de Janeiro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias, relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HONNETH, Axel. Invisibility: on epistemology of recognition. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, Oxford, v. 75, n. 1, p. 111-126. Jul. 2001.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos morais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate - questões teóricas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 58, p. 9-15, jan./abr. 2010.
- MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (org.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MOURA; Rosa; ULTRAMARI, Clóvis. *O que é periferia urbana*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos).

RIBAS, Ranieri. Humanismo e Reconhecimento: a gramática moral do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Odete Maria de (org.). *Configuração dos Humanismos e Relações Internacionais: ensaios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVA, Alessandro Soares da. Direitos humanos e lugares minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC, 2007.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. *Periferia: conceitos, práticas e discursos; práticas sociais e processos na metrópole de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Habitat) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Complexos integrados de educação*. Salvador: UFSB, 2016. Proposta Pedagógica.

VENTURA, Tereza. Luta social por reconhecimento: dilemas e impasses na articulação pública do desrespeito. *Revista de Sociologia e Política*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 291-296, out. 2011.

*Minicurrículo do Autor:

Likem Edson Silva de Jesus. Mestre em Estado e Sociedade pelo Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (2019). Doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela mesma instituição. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Termo de Outorga nº BOL0379/2017). E-mail: likem_93@hotmail.com.