



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

LIKEM EDSON SILVA DE JESUS

OS CAMINHOS DESIGUAIS PARA O RECONHECIMENTO: Uma análise da relação
Estado x Periferia a partir do Complexo Integrado de Educação de Itabuna

PORTO SEGURO - BAHIA

2019

LIKEM EDSON SILVA DE JESUS

**OS CAMINHOS DESIGUAIS PARA O RECONHECIMENTO: Uma análise da relação
Estado x Periferia a partir do Complexo Integrado de Educação de Itabuna**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Sul da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estado e Sociedade.

Linha de pesquisa: Estado, Instituições e Governança.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves.

PORTO SEGURO - BAHIA

2019

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia - Sistema de Bibliotecas

J58c Jesus, Likem Edson Silva de
Os caminhos desiguais para o reconhecimento: uma análise da
relação Estado x periferia a partir do Complexo Integrado de
Educação. / Likem Edson Silva de Jesus. – Porto Seguro, 2019.
153 p.

Orientador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade.

1. Periferia. 2. Desigualdade. 3. Reconhecimento Social. 4.
Educação. I. Gonçalves, Gustavo Bruno Bicalho. II. Título.

CDD: 339.46

LIKEM EDSON SILVA DE JESUS

**OS CAMINHOS DESIGUAIS PARA O RECONHECIMENTO: Uma análise da relação
Estado x Periferia a partir do Complexo Integrado de Educação de Itabuna**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Sul da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estado e Sociedade.

Aprovação: Porto Seguro, Bahia, 23 de janeiro de 2019.



Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
UFSB/CFCHS/PPGES
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Regina Soares Oliveira
UFSB/CFCHS/PPGES



Prof.ª Dr.ª Corina Borri-Anadon
UQTR

Dedico este trabalho a três mulheres:

Dejanira Maria de Jesus e Joana da Silva Coelho,
minhas avós, que lutaram a vida inteira por
reconhecimento e dignidade.

Benta Maria dos Santos (*in memoriam*), melhor
pessoa que já conheci.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por todas as vezes em que me mostra as luzes no fim do túnel, por todas as vezes em que sopra em meu ouvido a calma e a coragem, por todas as vezes em que me prova quão infinito é o seu amor.

Aos meus pais, **Gilson Vicente** e **Maria Lúcia**, por absolutamente tudo, mas, em especial, por terem me concedido o direito sonhar. À base de muito trabalho e suor, eles me deram essa oportunidade linda e incrível de poder escolher o que quero fazer da minha vida e não há palavra no mundo que traduza a minha gratidão e o meu orgulho pelos seres humanos extraordinários que são. Tê-los como pais é o maior dos meus privilégios.

Ao meu irmão, **Luckson**, por ser amor do passado, presente e futuro. Me tira do sério, me compreende e me faz lembrar daquilo que jamais posso perder.

À **Thaís**, meu caso sério, pela certeza de que eu conseguiria, por ter me motivado nos dias de desânimo, me acalmado nos dias de ira, me cuidado nos dias de cansaço e pelo amor com que construímos o nosso próprio caminho.

À **minha família**, que me inspira, apoia os meus sonhos (mesmo sem entendê-los direito) e fica feliz com as minhas conquistas. Carinhosamente, agradeço às minhas tias **Luciana** e **Luciene Queiroz** e à minha madrinha, **Luzinete Queiroz**, por todas as vezes em que me estimularam o gosto pela leitura, e à minha tia **Lizete Lima**, por ter dedicado sua vida e saúde à educação pública.

Ao meu cachorrinho, **Orelhinha**, cujo amor e fidelidade (tão puros, tão gratuitos, tão sinceros) me salvam de qualquer negatividade e mau humor.

Aos **bons e poucos amigos** que torcem por mim e que me fazem boa companhia onde quer que estejamos, em qualquer circunstância.

À **Lílian Brito**, minha professora no bacharelado em Direito e (que sorte!) amiga, pela disponibilidade e apoio fundamentais na escrita do plano de trabalho aprovado na seleção para o mestrado. Sem essa força, não sei o que seria.

À **Universidade Federal do Sul da Bahia** e ao **Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES)**, pela oportunidade de me tornar um pesquisador e pelo amadurecimento intelectual proporcionado. Me orgulho em fazer parte dessa história.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia**, pela bolsa concedida.

À **Gustavo Gonçalves**, meu orientador, pelo interesse em minha pesquisa, pelas contribuições tão valorosas ao meu trabalho (que deram a ele uma dimensão que a princípio eu jamais poderia imaginar), pela parceria, por ter compreendido o meu tempo e as minhas

urgências, pelo respeito comigo e com as minhas palavras e, sobretudo, por sempre ter me tratado como um bom amigo. Sem vaidades, sem hierarquizações tolas, sem arrogâncias de qualquer espécie. Foi uma honra, professor... De verdade.

Às professoras **Corina Borri-Anadon** e **Regina Oliveira**, pela disposição e carinho com que leram, avaliaram e contribuíram com o meu trabalho na ocasião do exame de qualificação e agora, na defesa.

Aos companheiros que o PPGES me trouxe e tornaram esse caminho muito mais leve: **Fernando Rios**, por todos os almoços, refrigerantes pagos, caronas, estadias na Pedra Azul e pela amizade tão honesta; **Kelly Moraes**, por alinharmos tantas esperanças e ideais; **Nara Eloy**, pela afinidade imediata, confirmada e festejada; **Carlos Borges**, por sua humildade, tão rara no meio acadêmico; **Danielle Araújo**, por todas as figurinhas trocadas, apresentadas, ministradas e publicadas. Nesta reta final, especialmente agradeço à **Eva Dayane** e **Adriana Vilas-Boas**, pelas ansiedades e conselhos generosamente divididos, por não termos soltado nossas mãos e nos fortalecido em dias que exigiram tanto de nossa força, concentração e resiliência.

Aos **professores do PPGES**, pelo conhecimento compartilhado e pela determinação em manter o nosso programa funcionando diante de um governo que não valoriza o ensino superior gratuito e a produção científica. Há um pouquinho de cada componente curricular cursado na minha dissertação e isso me faz perceber a riqueza da trajetória. Nada foi em vão.

À **Maria Inês** e **Isabel Lima**, pelo suporte administrativo e acadêmico.

Aos grupos de pesquisa “**Paidéia**” e “**Sociedade, Educação e Universidade**”, liderados respectivamente pelos queridos professores Valéria Gianella e Álamo Pimentel, pela oportunidade de crescimento acadêmico, parcerias e troca de experiências.

À toda equipe do Complexo Integrado de Educação de Itabuna, em especial aos professores **Rafael Gama**, **Ricardo Farias** e **Tina Fidelis**, por viabilizarem a minha entrada no campo e pela dedicação com que conduzem os seus trabalhos. Aos estudantes do 1º ano A, 1º ano B e 2º ano A, turmas de 2018, *rapaziada que segue em frente e segura o rojão*, por terem topado participar da pesquisa e compartilhado as histórias que tornaram possíveis as reflexões deste trabalho. De modo especial, à estudante **Júlia de Jesus**, por sua admirável coragem.

À **Marta** e **Silvan**, por sempre terem me recebido tão bem em Porto Seguro. De igual modo, agradeço às famílias de Nara e Adriana.

À **Lisângela e Lizandra Lima**, minhas primas, pelas interações acadêmicas que agora também nos unem; **Maria José Guzman**, pelas sugestões e correções no texto; **Marie Castro**, pela amizade de tantos anos, pelas indignações divididas e pelo *abstract*.

Às pessoas que em todos esses anos cruzaram comigo nas linhas de ônibus **Daniel Gomes** e **Maria Pinheiro**, em Itabuna, por terem me ensinado que *a verdade não rima*.

Ao meu bairro, **Zizo**, no que nele há de bom e ruim. Eu não veria o mundo da mesma forma se tivesse crescido em outro lugar... E eu gosto muito da minha forma de ver o mundo, aliás.

À **Gilberto Gil, Vanessa da Mata, Caetano Veloso, Daniela Mercury, Elza Soares, Maria Rita, Elis Regina, Rita Lee, Gal Costa, Ney Matogrosso, Zélia Duncan, Nando Reis, Marcelo Falcão, Pablo Vittar, Belchior, Roberta Sá** e todos aqueles cujas vozes e canções inspiraram o meu processo criativo, curaram minhas angústias, leram os meus pensamentos e me ajudaram a percorrer semanalmente 552 km para estudar.

À tudo o que li, ouvi, senti, pensei e pulsei até aqui e também *às coisas que não sei, os lugares onde não fui, os gostos que não provei, meus verdes ainda não maduros, os espaços que ainda procuro, os amores que nunca encontrei*, afinal de contas este trabalho também é sobre mim. *Pus por isso mesmo este blusão carniça, fiz no rosto esse make-up pó caliça, quis trazer assim nossa desgraça à luz...*¹

Universo, obrigado, obrigado, obrigado por ter girado e me trazido até aqui, exatamente aqui, onde quero estar.

¹ Trechos em itálico foram copiados das músicas “Benditas”, de Mart’nália e Zélia Duncan e “Punk da periferia”, de Gilberto Gil.

JESUS, Likem Edson Silva de. Os caminhos desiguais para o reconhecimento: uma análise da relação Estado x Periferia a partir do Complexo Integrado de Educação de Itabuna. 153 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.

RESUMO

Esta dissertação parte do pressuposto de que a realidade periférica tem um sentido político, econômico e social, produto do distanciamento, da exclusão e da segregação. A periferia urbana é o lugar a partir do qual aqui se interroga a questão social. Ela expressa de forma contundente as desigualdades e o processo de precarização social resultante de escolhas políticas que alimentam um injusto esquema de distribuição de poder. A educação é neste trabalho considerada como um campo específico de atuação do poder público junto a este grupo. Nesse contexto, o convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e da Universidade Federal do Sul da Bahia é aqui tomado como um objeto específico de nossa análise, por meio de pesquisa de campo realizada junto a estudantes de ensino médio em uma das escolas por ele geridas, o Complexo Integrado de Educação de Itabuna (CIEI). A proposta pedagógica assumida pelo CIEI de formação cidadã, pautada na democracia e na defesa dos direitos humanos, indissociabilidade entre educação e prática social, problematização e enfrentamento de desafios do mundo contemporâneo, produção coletiva do conhecimento, fortalecimento da participação popular no cotidiano e valorização da concepção multicultural da vida em sociedade é aqui confrontada com os padrões de reconhecimento social teorizados por Axel Honneth. A tentativa de costurar analiticamente estas esferas traduz-se no esforço de entender as tensões constitutivas das relações entre a naturalização da desigualdade no Estado brasileiro, a vida cotidiana nas periferias e a experiência dos estudantes no CIEI, que interagem nesse espaço com uma multiplicidade de sujeitos e com uma atuação pública voltada para sua socialização e desenvolvimento de competências diversas. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, apoiando-se no método indutivo e em um estudo de ordem exploratória, coletando-se dados empíricos através da aplicação de questionário, rodas de conversa e realização de atividades em grupo. Observou-se: 1. que a ausência de prestação adequada dos serviços públicos constitui um marcador de diferença muito contundente, formando a ideia que se faz da periferia e tendo sido apontada pelos estudantes como principal elemento que favorece a associação destes bairros com a pobreza e a criminalidade, indicados como principais estigmas que recaem sobre estes sujeitos; 2. que as limitações impostas à periferia constitui uma ameaça às liberdades individuais do indivíduo, isto é, uma experiência de negação do reconhecimento jurídico, e conseqüentemente, da autopercepção de igualdade; 3. que a individualidade do sujeito é maculada, na medida em que ele é impossibilitado de estimar-se simetricamente, isto é, de se considerar reciprocamente útil à luz de valores que reconheçam as suas capacidades como relevantes para a práxis comum; 4. que, para promover o reconhecimento e romper determinismos sociais, a experiência periférica dos estudantes deve ser problematizada no meio escolar, apostando-se que a “leitura de mundo” e reflexão crítica da realidade pode desfazer os estigmas e a marginalização.

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

JESUS, Likem Edson Silva de. The unequal paths to recognition: an analysis of the relationship between State x periphery on the standpoint of the Integrative Complex of Education in Itabuna (Bahia, Brazil). 153 pp. 2019. Master Dissertation – Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.

ABSTRACT

This dissertation follows the principle that the peripheral reality has a political, economic and social meaning, product of detachment, exclusion and segregation. The periphery is the place where the social issue is raised. It expresses explicitly the inequality and the precariousness process resulting from political choices that feed an unfair scheme of power distribution. Education is, in this work, considered as a specific field of public sector action joined to this group. In this context, the covenant between the Secretary of Education of the State of Bahia and the Federal University of South Bahia is the object of our analysis, through a field research executed with High School students in one of their managed schools, the Integrated Complex of Education in Itabuna (CIEI). The CIEI's pedagogical proposal of citizen generation, based on Democracy and defense of Human Rights, the inseparability of education and social practices, problematization and confronting the challenges of the contemporary world, collective production of knowledge, strengthening popular participation, and valuing multicultural perceptions of life, all parts of patterns of social recognition theorized by Axel Honneth. The attempt of analyzing these spheres reflects in the effort of understanding constitutive tensions in the relationship between the naturalization of inequality in the Brazilian State, the daily life of periphery and the experience of CIEI students, that interact in this space with a multitude of subjects and public practice focused on their socialization and development of diverse abilities. The option is for a qualitative research, based on the inductive method and on a study of exploratory matter, collecting empirical data through the application of questionnaires, focus groups and group field activities. It is observed that: 1. the absence of adequate public services in a considerable difference mark, forming the perception of periphery and is pointed by students as the main element favoring the association of these neighborhood with poverty and high crime rates, which points to leading stigmas falling under these subjects; 2. the limitations imposed to periphery is a threaten to individual freedom of subjects, an experience of denial of legal recognition and, as a consequence, the self-perception of equality; 3. the individuality of a subject is stained in the sense that he/she is unable of symmetrically work his/her self-esteem, this is, of self-considering as useful in the light of values that recognize their abilities as relevant to common *praxis*; 4. that, to promote the recognition and to disrupt social determinism, the peripheral experience of students must be problematized in the scope of school, counting that “world reading” and critical reflection may undo stigmas and marginalization.

Key-words: Suburb. Unequality. Social Recognition. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	19
1. A GRAMÁTICA SOCIAL DA PERIFERIA BRASILEIRA: RELEXÕES TEÓRICAS PRELIMINARES	19
1.1 Um retrato numérico da desigualdade no Brasil	19
1.2 A naturalização da desigualdade no Estado brasileiro: uma reflexão à luz do conceito de modernidade periférica de Jessé Souza	21
1.3 Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, simbólicos e de poder	27
1.4 A periferia e o sujeito periférico	34
CAPÍTULO II	38
2. OS PADRÕES DE RECONHECIMENTO E A ARTICULAÇÃO DAS DIFERENÇAS NA ESFERA PÚBLICA	38
2.1 O modelo teórico-crítico de Axel Honneth no contexto da teoria crítica	38
2.1.1 O déficit sociológico da teoria habermasiana.....	41
2.1.2 O legado hegeliano e a psicologia social de George H. Mead	49
2.2 Critérios normativos para uma concepção formal de eticidade: os padrões de reconhecimento intersubjetivo	53
2.2.1 Porque não falar de amor?	55
2.2.2 Reconhecimento jurídico-moral para consciência da igualdade e do autorrespeito	58
2.2.3 Estima social: o potencial de solidariedade das formas coletivas de identidade	63
2.3 A interferência do Estado nas situações de não-reconhecimento	66
2.3.1 O Estado e o desrespeito à direitos	68
2.3.2 O Estado e a degradação da autoestima	69
CAPÍTULO III	72
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA PENSAR OS PADRÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA RELAÇÃO ESTADO x PERIFERIA	72
3.1 Onde está o Estado na periferia? A definição do campo de pesquisa	72
3.2 Reconhecendo o campo: em busca da periferia e dos sujeitos da pesquisa dentro do CIEI	74
3.3 Uma metodologia participativa para fomentar o debate	78
3.3.1 A dinâmica dos encontros.....	80
3.3.1.1 Primeiro momento: conversando sobre periferia.....	80

3.3.1.2 Segundo momento: conversando sobre o reconhecimento social na esfera pública....	82
3.3.1.2.1 Conversando sobre igualdade e reconhecimento jurídico	82
3.3.1.2.2 Conversando sobre identidade e estima social.....	84
3.3.1.3 Terceiro momento: Conversando sobre o CIEI	85
CAPÍTULO IV	88
4. A PERIFERIA ESTÁ DENTRO DA ESCOLA: DISCUTINDO RESULTADOS E ARTICULANDO CAMINHOS PARA O RECONHECIMENTO E A IGUALDADE ..	88
4.1 O que é periferia?	88
4.1.1 “Você já tomou um tiro?”: A relação entre criminalidade, insegurança e preconceito ..	92
4.1.2 “Mal olhado”	96
4.1.3 A união faz a comunidade: um lugar de lutas, pessoas honestas e trabalhadoras	97
4.1.4 Entre a igualdade e a diferença	99
4.2 As demandas por reconhecimento no espaço público	101
4.2.1 Sinais verde e vermelho para o reconhecimento jurídico: o desafio da igualdade	102
4.2.1.1 Respeito e conscientização x Preconceito e intolerância	105
4.2.1.2 Policiamento e Segurança x Violência	107
4.2.1.3 Escolas iguais às “de rico” x Classe social	110
4.2.1.4 Amor e confiança x Egoísmo.....	112
4.2.2 A experiência compartilhada da periferia: solidariedade, inclusão e estima social.....	113
4.2.2.1 A degradação da honra e da autoestima x humildade e trabalho	116
4.3 O reconhecimento social da periferia pelo CIEI: analisando o papel da escola frente aos discursos e inquietações revelados	119
4.3.1 A valorização da experiência periférica para consciência de si mesmo, da realidade e do conflito: uma leitura de mundo possível	119
4.3.2 Entre o direito e a solidariedade, entre a integridade social e a dignidade: uma ponte a se construir.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	138
ANEXO B – APRESENTAÇÃO DE SLIDES (RODA DE CONVERSA 01)	139
ANEXO C – APRESENTAÇÃO DE SLIDES (RODA DE CONVERSA 02)	148

INTRODUÇÃO

O lugar onde moramos tem o poder de definir as experiências que vivenciamos no cotidiano, as oportunidades que temos, a qualidade dos serviços públicos dos quais usufruímos, o modo como os outros nos percebem e como percebemos o mundo ao redor e, até mesmo, os elementos que compõem a nossa subjetividade, nosso senso de bem comum, de compreensão da diferença e da solidariedade.

Nesse sentido, tem-se que o lugar onde estabelecemos moradia é um marcador social fundamental da vida pública, que determina o acesso a direitos e o reconhecimento da cidadania. Viver na periferia, portanto, significa conhecer uma face do Estado que não se mostra à população que habita os espaços privilegiados da cidade.

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 seu diálogo com o poder estatal.

Noutras palavras, convive-se com a subalternidade, com o desrespeito e com os distanciamentos impostos por uma organização do poder e do espaço que coloca a pobreza e a desigualdade na base das sociedades.

Nesse cenário, se naturalizam as desigualdades e se institucionaliza uma espécie de subcidadania, produto efetivo do processo de modernização que norteia o Brasil desde inícios do século XIX (SOUZA, 2003). Isso, contudo, não impede uma postura de resistência dos grupos sociais desprivilegiados, que nos últimos anos exigiram uma atuação positiva do Estado e das demais instituições na formulação, implementação e avaliação de políticas.

No Brasil, Jessé Souza (2003) promoveu nas ciências sociais o debate acerca do caráter fundante da ideia de periferia enquanto marcador nacional diante da ordem capitalista que se alastrou pelo mundo, articulando o conceito de desigualdade social ao seu elemento “naturalizador”, por meio de releituras críticas das principais teses interpretativas do chamado

dilema brasileiro², percurso seguido desde a publicação da clássica tese weberiana, em “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda.

A análise que será empreendida nesta dissertação é orientada pelas reflexões de Axel Honneth, um dos principais expoentes da Teoria Crítica produzida na Escola de Frankfurt. Baseia-se no estudo realizado pelo autor a respeito das relações de reconhecimento constitutivas da subjetividade em suas três esferas (afetiva, jurídica e comunitária, em especial as duas últimas) e sua associação com o Estado. Nesse sentido, seguindo a hipótese de Honneth, serão examinados os processos de constituição da subjetividade na periferia

Honneth (2003) liga as três esferas do reconhecimento citadas, respectivamente, a três formas de desrespeito: aquelas que afetam a integridade corporal dos sujeitos 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.

Para Honneth, 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).

Nesse cenário de tantas discontinuidades, esta pesquisa questiona como os sujeitos que residem em periferias e são submetidos à uma estrutura precária e deficiente - o que ocasiona uma série de outras experiências de desrespeito, notadamente em suas relações intersubjetivas - articulam suas demandas por reconhecimento jurídico e por estima social na esfera pública.

Partindo dessa inquietação e delimitando o objeto da pesquisa, se pensa na escola pública enquanto instituição do Estado que se apresenta à realidade periférica como a sua

² “Nosso encanto coletivo e nosso drama existencial andam de mãos-dadas. Politicamente, economicamente, culturalmente. Por um lado, a inexistência de limites rígidos entre os âmbitos Público e Privado abre espaço para uma sociabilidade quente e uma simpatia incontestes. Por outro lado, dá margem para a corrupção estrutural, o uso patrimonialista do Estado, o nepotismo, o ‘jeitinho’. É fundamental perceber que a cordialidade remete ao uso da passionalidade como caminho preponderante para a resolução de conflitos, nada tendo a ver, portanto, com civilidade ou polidez. Daí que o nosso propalado caráter afetuoso transforme-se rapidamente em violência; daí que a crítica política flerte com o golpe de Estado; daí que nossa alegria horizontalizada torne-se, de súbito, em vertical hierárquica e severo conservadorismo”. (ABREU, 2015, online)

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, ao mesmo tempo em que é uma ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos pelos grupos dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A instituição escolhida para a nossa pesquisa de campo, por razões que serão melhor esclarecidas no capítulo III deste trabalho é o Complexo Integrado de Educação de Itabuna (CIEI), que surge a partir de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Destacam-se como objetivos da pesquisa: identificar os estudantes do CIEI que residem na periferia; identificar a percepção dos estudantes sobre o que vem a ser periferia e os distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos que marcam a vivência nestes locais; analisar se e como ocorre a negação do reconhecimento jurídico e da estima social para quem reside na periferia; analisar como o CIEI aborda a demanda por reconhecimento social de estudantes periféricos; articular os desafios existentes para resistir a relação subalternizada deste grupo com o Estado, notadamente a partir da escola.

A motivação inicial para a realização da presente pesquisa é a própria experiência do autor enquanto morador de um bairro periférico, fato que marcou a sua vida pública e sua interação em outros ambientes, notadamente aqueles de privilégio como a escola privada e a Universidade, com outros sujeitos que não circulavam nesses espaços e reproduziam discursos estigmatizantes carregados de preconceitos que inferiorizam e criminalizam uma experiência social, vindo a determinar, desta forma, o que é ser periférico sem oportunizar o diálogo com quem de fato está neste lugar.

A partir disso é que se buscou refletir a respeito dos desdobramentos da relação entabulada entre o Estado e a periferia, em especial nos elementos que constituem os distanciamentos que marcam essas comunidades, no acesso a direitos, nos processos de sociabilidade do sujeito que viabilizam a construção de sua identidade e, que, por sua vez também se apoia na experiência solidariamente compartilhada com o grupo a partir dos valores que lhe são atribuídos.

Vale dizer também que a maior parte dos trabalhos acadêmicos relacionados à periferia no Brasil se volta a construção do espaço urbano e a produção e organização da habitação e moradia no país, sobretudo no estado de São Paulo. A partir daí é que se desenvolvem as discussões sobre desigualdade, distribuição de renda, acesso a direitos e produção cultural. O ponto de partida da proposta que este projeto traz, contudo, é outro.

Apesar de não ignorar o significado e relevância das pesquisas que tratam da luta social por moradia no espaço urbano e das implicações e desafios existentes no processo de habitação da cidade, a definição de periferia que se busca aqui e efetivamente orienta toda a análise foca os distanciamentos sociais e simbólicos que constroem o estigma³ que marca esses lugares e sujeitos, ante uma atuação estatal que, naturalizando desigualdades e desprezos, fornece, pela omissão, uma subcidadania, obstando o reconhecimento social.

Portanto, o intuito de compreender, a partir da experiência de uma instituição pública, a escola, como os elementos que formam o estigma subalternizado da periferia podem interferir no grau de reconhecimento social que marca a relação entre esse grupo e o Estado, fortalece uma área ainda pouco explorada pela academia. Estudar um grupo empobrecido, marginalizado e invisibilizado pela cultura hegemônica, a despeito da ampliação significativa do espaço de visibilidade da cultura da periferia na mídia também tem esse efeito.

Sobre a relação entre realidades marcadas pela desigualdade, teoria crítica e reconhecimento social, temas que norteiam boa parte do referencial teórico deste trabalho:

É possível afirmar que, hoje, por exemplo, a questão da desigualdade social, associada à categoria do reconhecimento, traduz uma agenda de pesquisa em amplo desenvolvimento no âmbito das ciências sociais e de intervenção social, a qual tem adquirido, gradativamente, um caráter de urgência em função do suposto vínculo entre reconhecimento e identidade e, em certo sentido, também de emancipação social. Além disso, tem-nos conduzido, inevitavelmente, também ao debate sobre em que medida o Estado-Nação, na contemporaneidade, poderia exercer o papel de agente na configuração da identidade via políticas públicas. (COSTA; ESPÍNDOLA, 2012, p. 90)

Analisar a relação Estado x periferia a partir de uma escola pública de ensino médio, acionando a teoria de reconhecimento social teorizada por Axel Honneth significa tocar em preocupações e inquietações da juventude contemporânea de baixa renda num mundo marcado pela intensificação da globalização, pluralidade de valores, discussões em torno da diluição de uma identidade fixa e imutável e “a impossibilidade da ideia de controle” (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2001), considerando, ainda, a dificuldade de acesso por esses indivíduos aos benefícios tecnológicos, sociais e educacionais, importantes para que se atinja as esferas afetiva, jurídica e comunitária do reconhecimento.

³ Neste trabalho, a concepção do termo “estigma” remonta à obra que leva este mesmo nome (1988), de Erving Goffman. Nela, o autor o conceitua como uma referência dada a um atributo, seja ele positivo ou profundamente depreciativo sobre um indivíduo ou coletividade. Segundo ele, “estigmatizar um ser humano ou grupo social compreende um tipo especial de relação entre o atributo e um estereótipo, ou seja, relação entre um indivíduo ou grupo a uma imagem de modelo pré-concebido de ser humano ideal, com a finalidade de inserir ou não este indivíduo na sociedade [...]”. (ANDRADE, 2010, p. 105)

A tentativa de costurar analiticamente as dimensões acima mencionadas traduz-se no esforço de entender as tensões constitutivas das relações entre a vida cotidiana nas periferias e os discursos políticos sobre elas que se manifestam nos indivíduos em sua subjetividade e sua experiência na escola, onde passam boa parte do tempo e interagem com uma multiplicidade de sujeitos e também com uma atuação pública.

A proposta se destaca, inclusive na perspectiva do programa de pós-graduação ao qual a pesquisa se vincula, ao se propor a pensar criticamente uma instituição que conta com a parceria da Universidade com vistas a promover melhorias substanciais no modelo de formação inicial de professores e na qualidade da oferta da educação básica pública. O referido modelo de convênio baseia-se no compartilhamento de práticas e referenciais, bem como no incremento da interação entre profissionais da Rede Estadual e da UFSB, envolvendo gestão e assessoria pedagógica.

Ao pretender analisar a relação Estado x periferia a partir do contexto educacional, não se pode deixar de considerar a conjuntura estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁴. Elaborado a partir de debates promovidos em conferências municipais, estaduais e nacional, e também em parceria com instituições privadas como as Fundações Roberto Marinho e Santillana, Canal Futura e Instituto Ayrton Senna, ele determina diretrizes e estratégias para a política educacional, consubstanciadas em 20 metas.

Entre as críticas feitas ao documento, destacam-se aquelas que denunciam o tom empresarial da proposta, que utiliza verbos como “incentivar” e “estimular” ao invés de “assegurar” ou “garantir”, que poderiam reforçar a educação como um dever do Estado, um direito social fundamental, embora também se noticie o reconhecimento de que ele representa um momento democrático e de luta dos envolvidos com a educação, mesmo que ainda distante dos anseios da sociedade.

Isso justifica a importância de problematizar a contribuição potencial da escola, para o reconhecimento social de um grupo historicamente marginalizado. Cumpre analisar o cenário em que o Estado se utiliza de táticas que o desonera de suas obrigações e que, ao mesmo tempo, pressiona as instituições educacionais e os sistemas na tentativa de melhorar a qualidade educacional medida através de índices avaliadores de aprendizagem, desconsiderando as variáveis que estão fora da escola e que afetam o desempenho dos estudantes.

⁴ Promulgado através da Lei nº 13.005/2014, que pode ser acessada no seguinte link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Além disso, no tocante a realização desse estudo no sul da Bahia, deve-se ressaltar as bases econômicas predominantemente agrárias da região, em que o processo de ocupação da cidade e compreensão da periferia tem raízes no processo colonial e na importante cultura cacaueteira, marcante na história política da região.

Destaca-se nesse cenário o município de Itabuna, oitava maior economia do estado, que contando com mais de 211 mil habitantes, é a décima cidade mais populosa do interior do Nordeste e tem sua produção espacial arranjada desordenadamente, constituindo em seu território, por decorrência dos fluxos migratórios da população rural e das cidades menores circunvizinhas, pequenos aglomerados periféricos no entorno dos centros comerciais e administrativos e dos bairros considerados nobres, de modo semelhante às grandes metrópoles, guardadas as devidas proporções.

Nesse sentido, esta pesquisa também se destaca por revelar, do ponto de vista de sujeitos que residem na periferia da cidade, a percepção desta parcela da população acerca da atuação do Estado. Não se trata de uma abordagem sensacionalista como costumeiramente é tratada a periferia nos veículos de comunicação de massa e nas mídias sociais, mas um retrato honesto, apoiado nas narrativas de sujeitos que vivenciam uma realidade negligenciada pelo poder público, mas que também partilham de um espaço de troca de saberes, reflexão e interação.

Em um país tão diverso quanto desigual, num cenário de flagrantes retrocessos após o golpe que interrompeu o governo da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff, o presente estudo serve, ainda, para demonstrar a importância das políticas de reconhecimento até então fomentadas e estimuladas no enfrentamento do desrespeito, da marginalização e do colonialismo e até mesmo da exploração capitalista enraizadas em nossas estruturas sociais, políticas, econômicas e mentais. Nesse sentido:

As políticas públicas para a diversidade podem transversalizar as demais políticas e, ao mesmo tempo, serem formuladas e implementadas de forma afirmativa, por determinado tempo, a fim de corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais marcados por uma diferença reconhecida social e politicamente. Há ainda o reconhecimento público de que essa diferença tem sido tratada de forma desigual pelo Estado e demais instituições da sociedade. Sendo assim, essas políticas públicas colocam em xeque e questionam até onde vai a “autonomia do Estado”. Desvelam que o trato dado à diversidade no campo das políticas públicas revela uma postura de neutralidade estatal (e, em alguns casos, de negação estatal) em relação a tensão diversidade/desigualdade. (GOMES, 2017, p. 13)

Considera-se, por fim, que eleger o CIEI como campo da pesquisa serve para descortinar à Universidade um novo aspecto da realidade presente na escola, dinamizando

ainda mais a sua relação com essa parcela de estudantes e com a comunidade em que eles integram, promovendo o reconhecimento dentro da parceria firmada entre a UFSB e a SEC/BA.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro deles destinado aos desafios na conceituação do termo periferia em seus aspectos espaciais, simbólicos e de poder, a relação deste espaço com um Estado que historicamente naturaliza desigualdades e a complexidade do sujeito periférico. No segundo capítulo, insere-se o modelo teórico-crítico de reconhecimento social elaborado por Axel Honneth, dando ênfase às esferas jurídica e da estima social. No seguinte, o terceiro, descreve-se as etapas do trabalho empírico, explicam-se as escolhas metodológicas a partir das particularidades e desafios encontradas no campo de pesquisa, bem como revela-se a pertinência da decisão de realizar a análise da relação Estado x periferia tendo por base as experiências e o cotidiano de uma instituição escolar. No quarto e último, são trazidos os resultados da pesquisa coletados no CIEI, refletindo-se acerca deles à luz dos referenciais teóricos desenvolvidos nos dois primeiros capítulos.

*Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas
belas...*

(Caetano Veloso)

*Euclides da Cunha em Os Sertões, afirma que “o
sertanejo é antes de tudo um forte”. Sobreviver
às agruras do cotidiano das periferias de nossas
cidades não deixa de ser, também, um ato de
resistência. E seus sobreviventes são fortes,
porém segregados.*

(Rosa Moura e Clovis Ultramari)

CAPÍTULO I

1. A GRAMÁTICA SOCIAL DA PERIFERIA BRASILEIRA: RELEXÕES TEÓRICAS PRELIMINARES

1.1 Um retrato numérico da desigualdade no Brasil

No início de 2017, os seis maiores bilionários do país possuíam juntos riqueza equivalente à da metade mais pobre da população (OXFAM, 2017). Na base dessa pirâmide, segundo dados do Banco Mundial do mesmo ano, estão os mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Entre os países para quais existem dados disponíveis, o Brasil é aquele que mais concentra renda no 1% mais rico (SOUZA, 2016), alcançando 3º pior índice de Gini na América Latina e Caribe, atrás apenas de Colômbia e Honduras (Banco Mundial, 2017). De acordo com o último relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), considerando um ranking de mais de 140 países, o Brasil é o 10º mais desigual do mundo (Pnud, 2016).

Nas pesquisas acerca da desigualdade no Brasil, distintos critérios são levados em consideração: renda, sexo, raça e região são alguns desses fatores determinantes. Em relação à renda, especificamente, estudos apontam que o 1% mais rico da população recebe, em média, mais de 25% de toda a renda nacional e os 5% mais ricos o mesmo que os demais 95% (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015). De acordo com projeção realizada em 2015 (OFXAM, 2015), uma pessoa que recebe um salário mínimo mensal levaria quatro anos trabalhando para ganhar o mesmo que o 1% mais rico ganha mensalmente e 19 anos para equiparar um mês de renda média do 0,1% mais rico.

Nesse cenário, de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2015 pelos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e cálculo realizado pela Oxfam Brasil, 80% da população brasileira, cerca de 165 milhões de pessoas, vivem com uma renda *per capita* inferior a dois salários mínimos mensais (à época, equivalente a R\$ 1.576,00); os 10% mais ricos possuem rendimentos domiciliares *per capita* de, em média, R\$ 4.510,00; e o 1% mais rico do país recebe mais de R\$ 40.000,00 por mês.

Essa situação, nociva a toda sociedade, joga contra garantias individuais e coletivas⁵,

⁵ A igualdade é, em tese, um valor central em nossa ordem jurídica. A abertura democrática culminou com a Constituição Federal de 1988, que elenca entre os objetivos pátrios: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; e a

sobretudo das populações vulneráveis, refletindo no acesso à direitos básicos e serviços essenciais, na segurança pública, na saúde da ainda tão jovem democracia brasileira, nos diferentes níveis de reconhecimento destinados aos segmentos sociais e na construção moral dos sujeitos.

Sem adentrar nas razões históricas que culminaram nos dados acima, nem nos consideráveis avanços sociais das últimas duas décadas, trazem-se eles aqui para demonstrar uma verdade inescapável: o Brasil ainda é um país extremamente desigual e, por todos os lados que se analise o problema, se percebe o distanciamento hierarquizado dos grupos sociais nos mais diversos aspectos, que é encoberto pela persistente necessidade da legitimação dos privilégios pelas classes dominantes (afinal, como 16 milhões de pessoas não conseguem esboçar força reativa à apenas 1% da população brasileira que concentra renda?). A desigualdade, e conseqüentemente o privilégio, só se reproduz, se invisibilizada, tendo em vista que a sociedade moderna se baseia na pressuposição da igualdade, inclusive sob a tutela jurídica.

Contudo, mais do que chamar atenção para números tão expressivos, se questiona porque eles não surpreendem a quem vive a realidade do país ou, ainda, porque estamos todos tão acomodados a ponto de entender a desigualdade e suas conseqüências como o *status quo* nacional, como um processo cultural cíclico que beneficia sempre os mesmos segmentos em detrimento de outros, a que historicamente se destina a exclusão.

Perseguindo essa mesma interrogativa, Jessé Souza (2009) aponta que, apesar das disparidades de renda e de propriedade econômica revelarem muita coisa, elas não devem ser o único elemento constitutivo da noção de classe no Brasil, que precisa levar em conta as realidades culturais e os operadores simbólicos que nos permitem, na vida cotidiana, hierarquizar e classificar pessoas em grupos, determinando a inserção social, as capacidades e as oportunidades delas na medida da noção de apreço e reconhecimento universal que compõem o que se define por dignidade. Isso ajudaria a entender porque que o marcador da renda, por si só passa despercebido e encoberto em uma sociedade complexa, em que pese desigual, como a brasileira.

1.2 A naturalização da desigualdade no Estado brasileiro: uma reflexão à luz do conceito de modernidade periférica de Jessé Souza

Souza há algum tempo trabalha na perspectiva de revitalizar as interpretações totalizantes a respeito da singularidade da trajetória nacional. Ele parte do pressuposto de que para que se compreenda a desigualdade social, é necessário compreender como se estrutura o mecanismo de dominação simbólica específico do capitalismo. Em outras palavras, é preciso entender como numa sociedade moderna (ou numa sociedade periféricamente moderna, como ele conceitua a brasileira, ante a importação de “fora para dentro” das instituições modernas Estado e mercado) é construída uma hierarquia social legítima do valor diferencial dos seres humanos (SOUZA, 2006a, p. 141).

Segundo o autor, as sociedades latino-americanas, dentre as quais a brasileira, são percebidas ainda hoje dentro de um registro teórico que as enquadra na grande rubrica das “sociedades tradicionais” dominadas secularmente por um suposto catolicismo e por um Estado patrimonial pré-moderno de poderes ilimitados, que explicariam a constante influência até os dias de hoje de um personalismo onipresente, que imporia a moeda de troca entre proteção e favor nas relações pessoais, o clientelismo, além da corrupção e privilégio patrimoniais na esfera institucional como formas de sociabilidade dominantes, capazes de regular toda ordem de estruturas da vida social e pública.

A construção dessa ideia pré-moderna de sociedade, cerne das discussões da sociologia nacional no século XX, presente nas obras de Gilberto Freyre, Raimundo Faoro, Sérgio Buarque e, posteriormente, Roberto DaMatta, traz em seu bojo as noções de personalismo, familismo e patrimonialismo como fundantes do poder político e das relações de dominação e obediência em que se estabelece o Estado brasileiro, o que ele designa como tradição “cultural essencialista”, cujos resíduos se perpetuam até o presente.

Eles desenvolvem o argumento de que da expansão desse paradigma para todas as esferas sociais é que se originam as mazelas como a desigualdade e sua naturalização, a massiva marginalização de setores expressivos da população e as dificuldades de consolidação de uma ordem democrática. Nessa linha de raciocínio, seria por conta dessa soberania do passado sobre o presente que o Brasil se confronta com solidariedades verticais baseadas no favor, com a subcidadania para a maior parte da população e com o abismo material e valorativo entre as classes e as “raças” que compõem nossa sociedade (SOUZA, 2005, p. 68).

Souza enfrenta essa linha de pensamento para explicar a naturalização da desigualdade social e a conseqüente produção de uma cidadania subalterna como um fenômeno de massa em países periféricos de modernização recente como o Brasil, não como consequência de uma herança pré-moderna e personalista, mas resultante de um efetivo processo de modernização em grandes escalas que se implanta no país desde o século XIX: “ao contrário de ser personalista, ela retira sua eficácia precisamente da ‘impessoalidade’ típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana na percepção subjetiva dos atores” (SOUZA, 2003, p. 17).

Ou seja, para ele, a desigualdade social brasileira não advém do fato de não sermos modernos o suficiente, tendo como padrão o referencial europeu que nos foi importado, como fazem crer as diferentes teses modernizantes que permeiam os clássicos estudos sociais e históricos no país, notadamente quando se observa o discurso político a respeito do crescimento econômico:

[...] esse estado de coisas condiciona que o espaço de aprendizado coletivo no âmbito da esfera pública seja comparativamente reduzido e dominado por considerações instrumentais de desenvolvimento econômico, progresso material e modernização entendida segundo um registro economicista que exclui a tematização de aprendizados morais e políticos. O melhor exemplo desse tipo de percepção seletiva do processo de modernização é a continuada crença fetichista no progresso econômico como política de combate às desigualdades, ainda que o crescimento econômico continuado entre 1930 e 1980, se bem que tenha criado uma classe média relativamente expressiva, não tenha reduzido em nada a desigualdade abissal que sempre marcou a sociedade brasileira. (SOUZA, 2005, p. 92)

E a esse respeito, segue questionando:

Como explicar a repetição agora das mesmas palavras de ordem que vigoraram em todo o século XX de que a redução das desigualdades sociais depende do progresso econômico? Será que não se aprende com a realidade recente? Como se repetem argumentos tipo “deixar crescer o bolo para depois repartir”, como pressuposto de políticas fomentadoras de igualdade social se o que elas produziram foi o contrário? Minha explicação para isso é que as “interpretações” sociais, eruditas ou não, inarticuladas ou articuladas, são os construtos que governam o “músculo do olho”, dizendo o que podemos perceber e o que fica fora do alcance de nossa visão, fora do alcance de nossa percepção da realidade. Essas “interpretações” mapeiam uma visão sempre seletiva da realidade e nos impõem interditos. Acredito que é precisamente o contexto de obscurecimento gerado pela sociologia espontânea e erudita do personalismo, ao mesmo tempo ideologia nacional e abordagem teórica, que condena à invisibilidade a tematização da diferença e das causas estruturais e não econômicas da desigualdade permanentemente reproduzidas por baixa auto-estima e ausência de reconhecimento de parcelas expressivas da população que se percebem como fracassadas e culpadas pelo próprio destino miserável. (SOUZA, 2005, p. 93)

As respostas que explicam as alarmantes contradições sociais, para Souza, residem exatamente no caráter moderno da conflitualidade periférica brasileira. Compreender essa

modernidade periférica significa, nesse sentido, deixar de lado as hipóteses marcadas pelas polarizações do tipo pré-moderno/moderno e que, segundo ele, praticamente nada acrescentam à reflexão a respeito da singularidade da formação social brasileira e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão alternativa através da crítica da própria modernidade ocidental, em seus traços mais gerais.

Para tanto, chama atenção o resgate que Souza promove da crítica a naturalização das relações sociais de dominação contida na teoria do *habitus* e sua ênfase na incorporação automática dos diferentes comportamentos sociais classificatórios empreendida por Pierre Bourdieu.

O *habitus* pode ser definido como um processo constante de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Melhor dizendo, considera-se que o agente social se constrói de forma permanente e dinâmica a partir da incorporação de práticas sociais, interpretadas de acordo com suas características subjetivas. Assim, “ele não se confunde com a necessidade mecânica nem com a liberdade reflexiva dos ‘atores racionais” (SOUZA, 2003, p. 43). Nesse sentido:

No seu texto já clássico sobre a distinção, Bourdieu, tendo como universo empírico a sociedade contemporânea francesa, explora a hipótese de que o "gosto" seria a área por excelência da "negação do social", ao se mostrar como uma qualidade inata e não produzida socialmente. O processo primário de introjeção naturalizada desse critério legitimador de desigualdades se dá a partir da herança cultural familiar e da escola em todos os seus níveis. O que Bourdieu tem em mente é a formação de um *habitus* de classe, percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos, que permitem ao indivíduo perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, os signos opacos da cultura legítima. Como a distinção social baseada no gosto não se limita aos artefatos da cultura legítima, mas abrange todas as dimensões da vida humana que implicam alguma escolha – vestuário, comida, formas de lazer, opções de consumo etc. –, o gosto funciona como o sentido de distinção por excelência, permitindo separar e unir pessoas e, conseqüentemente, forjar solidariedades ou constituir divisões grupais de forma universal (tudo é gosto!) e invisível. (SOUZA, 2006b, p. 34)

O agente tem, assim, um campo de ação possível, delimitado pelo seu processo de inserção nos campos sociais. O *habitus* seria, nesse sentido, responsável pela determinação do conjunto de escolhas e de produção de gostos nos indivíduos, gerando as diferenciações sociais.

Toda sociedade, de acordo com Bourdieu, tende a naturalizar relações sociais que são contingentes. Essa naturalização se constitui como uma ideologia espontânea, que fundamenta e legitima o conjunto de hierarquias entre os indivíduos e classe. No caso das sociedades ocidentais, cabe, todavia, aos capitais econômico e cultural o papel de instrumentos

estruturantes das relações de dominação e sua reprodução, ao contrário das sociedades pré-modernas, que se baseiam no capital social.

De acordo com Souza, o *habitus* estabelece um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, de disposições duráveis inculcadas desde a mais tenra infância que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas. Se estabelecem, então, as distâncias entre privilegiados e desprivilegiados, que se revela naquilo que o autor define por pluralidade de *habitus*, ao propor uma subdivisão interna do conceito elaborado por Bourdieu com a intenção de conferir a ele uma perspectiva mais matizada, acrescentando uma dimensão “genética e diacrônica à sua constituição” (SOUZA, 2006b, p. 36).

Nessa classificação, tem-se o *habitus* primário⁶ como aquele cujos esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizados e incorporados permitem o compartilhamento daquilo que Charles Taylor⁷ (2011) define por dignidade, no sentido de levar o outro em consideração, revelando-se concretamente na dimensão jurídica da cidadania e da igualdade assegurada no plano legal; o *habitus* precário, que por sua vez, é o limite para baixo do *habitus* primário, abrangendo aqueles que não atendem aos pressupostos inerentes à hierarquia da ordem capitalista competitiva; e o secundário, o limite para cima, cujo núcleo é dado pela ideia de particularidade irreduzível, de autenticidade:

[...] aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as suas dramáticas conseqüências existenciais e políticas [...] O que estamos chamando de “*habitus* secundário” tem a ver com o limite do “*habitus* primário” para cima, ou seja, tem a ver com uma fonte de reconhecimento e respeito social que *pressupõe*, no sentido forte do termo, a generalização do *habitus* primário para amplas camadas da população de uma dada sociedade. Nesse sentido, o *habitus* secundário já parte da homogeneização dos princípios operantes na determinação do *habitus* primário e

⁶ “Este foi certamente o caso da passagem das sociedades tradicionais para as sociedades modernas no ocidente. A burguesia, como a primeira classe dirigente na história que trabalha, logrou romper com a dupla moral típica das sociedades tradicionais baseadas no código da honra e construir, pelo menos em uma medida apreciável e significativa, uma homogeneização de tipo humano a partir da generalização de sua própria economia emocional – domínio da razão sobre as emoções, cálculo prospectivo, auto responsabilidade etc. – às classes dominadas. Esse processo se deu em todas as sociedades centrais do ocidente das mais variadas maneiras. É precisamente esse processo histórico de aprendizado coletivo que não é adequadamente tematizado por Bourdieu no seu estudo empírico acerca da sociedade francesa”. (SOUZA, 2005, p. 79)

⁷ Charles Taylor é um filósofo contemporâneo, nascido em 1931, na cidade de Montreal, no Canadá. É Professor Emérito de Filosofia e Ciência Política na Universidade de McGill. Taylor destacou-se dentro da Teoria do Reconhecimento juntamente com o alemão Axel Honneth, ambos se debruçando sobre os pressupostos hegelianos acerca da matéria. Considerado um precursor da ideia, o canadense defende que a luta por reconhecimento teria caráter intersubjetivo, ou seja, seria construída a partir de um reconhecimento mútuo. A falta desse reconhecimento, para o autor, levaria ao aprisionamento e à redução das identidades, tornando as pessoas inautênticas. O tema será explorado no capítulo II desta dissertação.

institui, por sua, vez, critérios classificatórios de distinção social a partir do que Bourdieu chama de “gosto”. (SOUZA, 2005, p. 80).

Essa definição, conforme Souza, só se propaga a ponto de constituir um fenômeno de massa em países de modernidade periférica como o Brasil, cujo modelo importado de Estado e de mercado efetivamente produz um contingente de pessoas que ocupam o *habitus* precário, que é colocado fora do campo de disputa por prestígio e poder.

Ressalte-se que há, nessa construção teórica, a desvinculação dos elementos pré-modernos de personalismo e patrimonialismo, baseado nas relações e na afetividade, e uma vinculação da segregação e da discriminação a partir de critérios impessoais, como o peso relativo de capitais econômico e cultural efetivamente “incorporados” nos sujeitos e visíveis e perceptíveis por todos de maneira imediata e pré-reflexiva (SOUZA, 2005, p. 91).

Dentre alguns exemplos, Souza traz o fato de como a imensa maioria dos motoristas bêbados de classe média – mesmo aqueles, como a grande parte dos habitantes anônimos das grandes cidades brasileiras, que não possuem parentes ou amigos no departamento de trânsito ou no aparelho judicial – podem ser sistematicamente inocentados do assassinato culposos no trânsito. Explicando esse fenômeno:

São os fios invisíveis e pré-reflexivos que ligam desde o policial que abre o inquérito até o juiz que decreta a sentença que são os responsáveis pela absolvição final. Afinal, só é crime se matar “gente”, um conceito como vimos histórico, contingente e socialmente construído, que não se aplica portanto para os portadores do que chamamos de “*habitus* precário”. Estes últimos têm o status de um “animal doméstico” em sociedades como a brasileira, e a pena por matá-los seja em acidente de carro, seja nos massacres da polícia nas favelas, tem que ser uma pena correspondente: uma admoestação verbal do juiz, uma condenação a pagar “serviços comunitários”, quando não a absolvição pura e simples na esmagadora maioria dos casos. (SOUZA, 2005, p. 91)

O indivíduo portador do *habitus* precário é enxergado sob essa lente, que o hierarquiza como alguém improdutivo, segregado e, portanto, desprezível para a estrutura social. Na análise de Diogo Corrêa:

Sendo assim, Jessé entende que é a ausência das precondições dadas por uma hierarquia implícita, passíveis de serem vislumbradas no *habitus* – [...] esse operador prático e analógico adquirido por meio de um processo de socialização capaz de produzir, em nossos corpos, uma pleura de signos sociais por meio dos quais avaliamos e somos avaliados -, aquilo que condiciona a aplicação do ordenamento jurídico produzindo certas pessoas que estão acima e outras abaixo da lei. [...] Trata-se de redes invisíveis que atribuem um valor objetivo acerca dos seres humanos que, conforme se disse, ultrapassam a consciência dos atores envolvidos no caso. A questão não pode ser discutida em termos de intenção, mas de condições objetivas que costumam uma rede social alicerçada por uma hierarquia valorativa que separa gente de “não gente”. E isso só pode ser explicado por uma espécie de acordo

implícito e subliminar acerca do valor diferencial dos seres humanos capaz de articular preconceitos e solidariedades de moço invisível e profundo. (CORRÊA, 2006, p. 381)

A situação exemplificativa trazida acima esclarece porque para Souza não se pode fazer uma reflexão acerca da desigualdade tomando por base os conceitos de uma pré-modernidade residual de familismo, personalismo ou patrimonialismo. Pelo contrário, são balizas impessoais, opacas e invisíveis - e nesse sentido, modernas - que atuam de modo a legitimar e reproduzir naturalmente uma hierarquia que estabelece a diferenciação. Não se dá conta aqui de um capital pessoal, baseado em relações afetivas, para entrever os mecanismos opacos que presidem a atribuição do valor diferencial dos seres humanos em dada sociedade e que determinam a desigualdade.

Souza (2005, p. 93) diz que o desconhecimento da eficácia de estruturas objetivas que constroem a hierarquia do valor diferencial dos seres humanos em uma sociedade moderna, implica na cegueira das causas que mantêm, reproduzem e naturalizam uma desigualdade gigantesca e inaceitável, e que a reprodução da ideia de que são as “redes de relações pessoais” as chaves para explicar o acesso diferencial a bens e recursos escassos em sociedades complexas, ainda que seletivamente modernizadas como a brasileira, condena à invisibilidade teórica e política as verdadeiras causas da marginalização massiva de setores expressivos dessa sociedade, reduzidos a meros “corpos”, como se exemplifica no dado estatístico expressivo - mas pouco alarmante - de que existem, no Brasil, 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza.

Alocadas nesse *habitus* precário, representando uma verdadeira face histórica desse processo de modernização seletiva do Brasil que reproduz e naturaliza desigualdades, estão as periferias urbanas, distantes espaciais e simbolicamente do ideal de dignidade, desprovidas de reconhecimento positivo dentro da hierarquia valorativa opaca do mercado competitivo avançado, que os relega a subcidadania, sem direitos e ao destino de constituírem, não raras vezes, tão somente, números nas estatísticas policiais⁸. A respeito deste espaços e agentes sociais, se tratará a seguir.

⁸ Por exemplo, a manchete “Em SP, 90% das mortes causadas por PMs ocorrem nos bairros distantes do Centro”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/90-das-mortes-praticadas-por-pms-ocorre-na-periferia-de-sp.ghtml>

1.3 Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, simbólicos e de poder

Dentre as definições do termo *periferia* trazidas pelo dicionário Michaelis (2015), estão aquelas que o relacionam com a geometria: “linha que determina o contorno de uma figura curvilínea” e “linha que delimita qualquer corpo ou superfície”. Sob a lente das ciências humanas, numa primeira impressão elas não despertam interesse, nem dizem muita coisa. Lendo novamente, servem para acender questionamentos que estão além daquele campo da matemática: o que há além da linha? O que existe à margem? E o que vive no contorno? Talvez essas interrogações ajudem a pensar os processos que ocorrem no espaço urbano e social.

Nas cidades, a periferia é produto do distanciamento, da exclusão, da segregação. No mapa urbano, é traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela sociedade, uma espécie de linha: tênue o suficiente para se tornar invisível aos olhos de todos, inclusive de quem se encontra nesses locais; e, em contrapartida, forte o bastante para limitar a efetividade de políticas sociais, o fornecimento de serviços públicos estruturais e a autonomia na vida pública desses sujeitos. Noutras palavras, reforçam-se as desigualdades, ao mesmo tempo em que são naturalizadas.

O mesmo dicionário citado acima traz outro significado revelador para a palavra, indicando o sentido figurado desta: “a parte não essencial ou fundamental de um assunto em questão”. O curioso é que essa percepção, conotativa segundo o dicionário, muitas vezes é a expressão literal da atenção que é destinada aos bairros periféricos, que conforme também se verifica a partir do verbete, é a “região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda”.

A complexidade do termo periferia é enfatizada por Silva (apud Pallone, 2005, p. 11) quando diz que ele carrega consigo um sentido político, econômico e social, tendo surgido na tentativa de tornar tolerável a manutenção de cidades ao Estado, se observando, contudo, a partir dos territórios assim considerados, a perpetuação de desigualdades nas mais diversas ordens.

Do mesmo modo, o conceito compreende a distância que a periferia possui do acesso à informação, da vida cívica, dos recursos políticos, sociais, econômicos e dos padrões idealizados pelos modos de ser aprovados pelos movimentos culturais majoritários. Nesse sentido, Domingues descreve:

É o grau de afastamento a um centro que clarifica a posição periférica (física, social, morfológica, etc.) e esta é o tanto mais quanto maior é a visibilidade, o posicionamento, o poder e a clareza dos atributos da condição central. Enquanto agregado social, a periferia define-se, por isso e também, não pela densidade ou pela intensidade do inter-relacionamento interno ao nível local, mas sim pela dependência, pela subalternidade face às áreas centrais e aos locais de destino dos habitantes-pendulares. (1994, p. 05)

No Brasil, a construção do espaço urbano é marcada pelos intensos fluxos populacionais do campo para as cidades e pela chegada de trabalhadores imigrantes, principalmente para os aglomerados metropolitanos. Esse movimento foi propiciado pelo processo de industrialização e desenvolvimento da construção civil e rodoviária que se observa desde 1890 (BONDUKI, 2004).

O êxodo rural e os diversos fluxos migratórios, motivados pelo surgimento de novos postos de trabalho que demandavam, num primeiro momento, baixo nível de qualificação e a possibilidade de estabelecer a família em um local com melhor acesso a serviços de educação e saúde, são apontados como responsáveis pelo crescimento demográfico das grandes e médias cidades brasileiras, o que nem sempre ocorreu de forma ordenada e com o incentivo de políticas de habitação capazes de regular o espaço urbano e garantir dignidade na moradia e no alcance de demais direitos.

Nesse aspecto, chama atenção o que aconteceu na cidade de São Paulo, em que se verifica a maior concentração desse fenômeno. Não por outra razão, a maioria dos estudos acadêmicos nacionais a respeito das políticas habitacionais, da ocupação do espaço urbano e surgimento da periferia têm como pano de fundo a capital paulista e seu entorno. Tanto é assim que, conforme Mautner, em São Paulo, a periferia tem um significado específico, refletindo a visão dual que o senso comum atribui ao espaço urbano:

Geograficamente significa as franjas da cidade. Para a sociologia urbana, o local onde moram os pobres, em contraposição à parte central da cidade, estruturada e acabada. Existem exceções, é claro, empreendimentos imobiliários de luxo que também podem ser encontrados no limite da cidade, assim como cortiços nas áreas centrais – porém jamais seriam identificados como “periferia”. (MAUTNER, 1999, p. 253)

A expansão da cidade, com o loteamento de áreas que ainda não eram ocupadas e criação de novos bairros desencadeou diversos problemas como, por exemplo, a gestão e controle de qualidade da água, a inexistência de esgotamento sanitário e a consequente proliferação de doenças, a necessidade de criação de um sistema de transportes que desse conta de acessar os novos locais, que não contavam com ruas calçadas e a falta de habitações

de aluguel baixo. Tudo isso promoveu a segregação social do espaço, impedindo que os diferentes estratos sociais sofressem da mesma maneira os efeitos da crise urbana, garantindo à elite áreas de uso exclusivo, livres da deterioração, além de uma apropriação diferenciada dos investimentos públicos (BONDUKI, 2004).

O que, até então, era composto por chácaras ou por propriedades sem qualquer destinação econômica e social, se transformou em bairros operários, verdadeiros dormitórios de trabalhadores, que se constituíam de duas maneiras distintas: em assentamentos habitacionais promovidos por empresas e destinados aos seus funcionários ou propriedades destinadas ao mercado de locação (BONDUKI, 2004, p. 47).

No referido estado, como as políticas de financiamento para aquisição de habitação não alcançaram a maioria dos trabalhadores, que ocupavam os novos postos de emprego acima citados, apoiou-se o governo no que Mautner (1999) denominou “trilogia loteamento clandestino/casa própria/autoconstrução” para promover a moradia, ainda que a base fosse uma ocupação irregular.

A consequência daí advinda foi o processo de periferização desses espaços, que mesmo construídos à margem dos processos formais de produção da cidade, fora da legalidade urbanística estabelecida, através de um trabalho realizado com recursos técnicos precários, passou a constituir um espaço urbano que foi se incorporando a cidade e estabelecendo com ela, suas próprias relações.

Nas cidades menores, que se desenvolvem à margem desse processo de industrialização, calcadas em uma economia muito mais atrelada a produção agrária e no desenvolvimento do comércio, o crescimento urbano de modo mais lento, mas também produz desigualdades, afinal sempre há empregadores e empregados e em todos os espaços, agentes imobiliários em conjunto com o Estado continuam a criar espaços particulares que diferencie e separe as classes com maiores e menores condições financeiras (CORRÊA, 2002).

Nesse processo, os bairros que possuem acesso fácil as atividades comerciais e sociais, como escolas, hospitais e supermercados, se valorizam cada vez mais, impedindo que muitos adquiram um imóvel nesta região. Surgem, então, também nestas cidades, a periferia, em áreas distantes e desprovidas de infraestrutura. Produz-se, aí, um contingente que forma o *habitus* precário mencionado anteriormente.

Por conta do baixo custo de vida, essas localidades atraem pessoas de outros bairros e de municípios menores ao entorno. No Sul da Bahia, por exemplo, esse movimento pode se verificar no final da década de 1980, com a crise na cultura do cacau, em que se sustentou

durante muito tempo a economia de toda a região. Sem emprego, as pessoas saem da zona rural para ocupar estes espaços e se repete, guardadas as devidas proporções, o ciclo que se observou em São Paulo e brevemente descrito acima.

Conforme entendimento de Mautner (1999), o conceito mais óbvio para definir periferia seria o geográfico, dada a posição desses ambientes em relação às áreas centrais⁹. Na busca por uma acepção não fragmentada (na sociologia, a tendência dominante foi seguir o viés “marginalista”; na economia, o *locus* de menor renda urbana é a referência), ela tomou por base o processo de produção do espaço urbano, sem esquecer, contudo, que esse é de fato um local onde vivem as pessoas pobres, socialmente segregado, cuja terra pode ser adquirida a preço baixo e está em constante transformação, sendo ocupada por novos moradores e reorganizada pelo capital a medida em que se reproduzem em novas extensões de terra.

Essa marginalização geográfica, vale dizer, nada mais é do que o suporte territorial de uma marginalização social equivalente (DOMINGUES, 1994, p. 09). Não dá para dissociar essas esferas, isto é, os afastamentos não são quantificáveis apenas pelas distâncias físicas que há entre os bairros periféricos e o que é tomado por centro, mas, sim, revelados pelas circunstâncias de vida que evidenciam a nítida desigualdade entre os moradores dessa região da cidade (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 10). Habitação não é só moradia, mas moradia em conjunto com acesso à trabalho, ao comércio e à serviços públicos e comunitários.

Urge, nesse sentido, uma caracterização cada vez mais marcada por outros contextos, não aqueles mensuráveis meramente na quilometragem, nos percursos feitos pelas linhas de transporte público, nos liames rodoviários, mas sim em contextos alicerçados nas condições e contradições econômicas, sociais e morais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, pelo estigma que fere a experiência moral dos sujeitos. Tudo isso cria uma nova classe de pessoas com base no local em que vivem e naquilo que intrinsecamente se atrela a esse referencial, modulando sua inserção social, suas oportunidades e sua visibilidade, constituindo o seu *habitus*.

Historicamente, reforça-se, as periferias urbanas são áreas de concentração de moradias de população de baixa renda, carentes dos serviços básicos essenciais e que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o consumo e o lazer, reforçando um ciclo de pobreza cada vez mais difícil de romper. Nas palavras de Moura e Ultramari:

⁹ No oposto a elas, estão os habitantes segregados das periferias, sem renda, sem poder e com pouca influência nas tomadas de decisão do Estado. (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 44)

Desorganizadas e caóticas as periferias são verdadeiras “terras de ninguém”. Desassistidas, recriam os efeitos de uma grave crise social, caracterizada por marginalização e repressão, provocando reflexos de instabilidade e medo [...] As periferias urbanas encerram em si o verdadeiro significado expresso pelo termo: são arredores do centro, limites terminais, margens, áreas distantes no espaço e distantes, também, do acesso à satisfação das necessidades mais comuns. (1996, p. 39; 53)

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, hoje a essas questões se agregam outras, que expressam vivências controvertidas, amparadas e combinadas em normas compartilhadas de valores e disciplinamento extremamente complexas, nas fronteiras¹⁰ entre a reprodução da vida, do trabalho, da ordem e do disciplinamento do Estado, mas também da autonomia que sugerem os novos sentidos da política, impondo a busca de novos caminhos da pesquisa (IVO, 2010 p. 10). Nesse sentido:

[...] as *periferias* se constituem como lugares híbridos e heterogêneos de um cotidiano compartilhado por sujeitos que vivem na adversidade e na busca por justiça social por direitos sociais e direitos sobre a cidade, como o acesso à moradia, à saúde, ao transporte, à educação e ao consumo cultural, que interagem e se mesclam com a cidade normatizada, racional, “legitimada”, ultrapassando 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)

São lugares de vivência contraditória de amplos segmentos populares adensados pela expansão imobiliária e pelo disciplinamento do espaço urbano promovido poder público. A condição de “periférico”, portanto, não é natural, mas representa um ponto de vista do “outro”, ou seja, dos atores hegemônicos sobre o espaço construído e normatizado das cidades. Está além do projeto geográfico e arquitetônico da *urbe* que pressupõe um distanciamento. Não se trata, portanto, de uma pré-reflexividade que incide sobre esses critérios, mas de uma ordem social legitimada por instituições que determinam as hierarquias valorativas implícitas à consciência cotidiana.

Importante salientar que os sujeitos envolvidos neste contexto compõem mais um grupo minoritário dentro do organograma social. Nesse sentido, Muniz Sodré (2005) elucida que uma minoria não se define por sua inferioridade quantitativa, mas sim pelo espaço dado à sua voz e ação dentro das sociedades. As minorias são, para o autor, dispositivos simbólicos

¹⁰ 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)

com objetivos ético-políticos contra hegemônicos, determinados pela sua marginalidade diante da ordem jurídica e social instituída.

Nessa perspectiva, disserta Feltran, atentando-se para a carga axiológica do termo, que interfere diretamente na construção e representação social dos sujeitos que residem nesses ambientes:

Na primeira perspectiva, centrada na dimensão discursiva e, por vezes, acusatória, a “periferia” é invariavelmente uma categoria analítica que não se mostra como tal: ela aparece como se fosse apenas uma categoria descritiva de parte da “realidade” social, referida em uma existência social objetiva. Como toda categoria de juízo, ela vincula uma população e seu território a um conjunto de significados valorativos que reivindicam para si o estatuto de pura constatação. As periferias seriam então o lugar dos pobres, e todos sabem o que isso significa: trata-se de lugares subalternos socialmente, por vezes vistos como “submundos”, em que convivem misturados “trabalhadores” e “bandidos”, que despertam piedade e insegurança. Esses estereótipos, reforçados no dia a dia das cidades, evidentemente constroem os limites cognitivos da subjetivação política possível de indivíduos e grupos que vivem nesses territórios. Mais precisamente, essas categorias produzem mais sujeição que subjetivação, inscrevendo em corpos e territórios específicos valores externamente concebidos. (FELTRAN, 2008, p. 571)

Ora, na vida prática, no mundo real, não há uma separação entre o contexto da periferia e os demais, de modo que essa valoração subalterna, precária e marginalizada influencia e molda um conjunto de relações intensas entre periferias e outros mundos sociais e públicos, entre os outros *habitus*. As classificações estereotipadas, acusatórias e de senso comum também se tornam, nos cotidianos das periferias, matrizes discursivas influentes na marcação de diferença, nas dinâmicas locais de conflito e sociabilidade. (FELTRAN, 2008, p. 572)

Isso só reforça que o termo periferia está vinculado à ordem social e ao poder, sendo associado a lugares e sujeitos objetos do abandono das políticas, em áreas ao redor do centro que foram sendo ocupadas pelos poderes populares (ANDRADE, 2010 p. 19-20). Jailson de Souza e Silva (*apud* ANDRADE, 2010) completa esse entendimento ao afirmar que “o espaço periférico é contraponto a um determinado ideal de urbano ou de civilização, vivenciado por uma pequena parcela de habitantes da cidade ou da humanidade. Não é casual, então, que ela seja considerada uma disfunção, um problema que afeta a saúde da cidade e o mundo”. Se aliando mais uma vez a uma percepção desprendida da espacial:

A “distância” ao centro é, assim, uma distância sociológica a um centro, sendo este definido pela diversidade e pela densidade das relações sócias, pela intensidade da vida cívica, pelo acesso à informação, pela aglomeração de recursos culturais, políticos, económicos, etc.

Essa distância é, por isso, definida por um afastamento real e simbólico a um "efeito urbano" (identificado pelos indicadores referidos), independentemente do grau de degradação urbanística do lugar ou da sua posição geográfica no contexto da metrópole. (DOMINGUES, 1994, p. 07)

Nesse sentido, a periferia pode ser entendida como o lugar a partir do qual é possível interrogar a questão social do espaço na cidade, uma vez que expressa de forma urgente a crise urbana, o processo de precarização social e das desigualdades. Esse fenômeno, contudo, não é inevitável, resultando de escolhas políticas que alimentam um injusto esquema de distribuição de poder e que evidenciam os aspectos hegemônicos do Estado¹¹:

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)¹²

Ao mesmo tempo que ampliam a cobertura de serviços e se fazem em marcos legais cada vez mais progressistas (o que é inegável, sobretudo nos últimos governos de centro-esquerda interrompidos pelo golpe de 2016), verifica-se que estas são implementadas 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. Não se trata de "construção de cidadania", do reconhecimento através da dignidade, mas sobretudo do mero gerenciamento das franjas da cidade, acionando um dispositivo assistencial claramente associado a outras formas de controle (FELTRAN, 2006, p. 59).

¹¹ Tais privilégios e segregações as ações do Estado não se limitam ao espaço apenas e vão até a escolha das benfeitorias. A qualidade dos serviços, da mesma forma, é diferenciada, piorando à medida que se penetra nas áreas periféricas. Pode-se até dizer que, deliberadamente, as desigualdades são sustentadas pela classe dominante e pelo Estado. Este, representado em todos os níveis de governo e poder, aparenta uma postura de neutralidade, de elemento de equilíbrio entre ofertas e demandas sociais. No entanto, sua ação acaba sendo parcial, isto é, a de agente da classe que representa. (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 45)

¹² Essas são palavras de Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida como Marielle Franco, socióloga com mestrado em administração pública, eleita em 2016 vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade, com 46.502 votos. Mulher, mãe, negra, feminista, cria da favela da Maré, ativista e defensora dos Direitos Humanos. Foi brutalmente assassinada no dia 14/03/2018. Sua história de força e luta é digna de muito mais do que uma nota de rodapé e deve ser lembrada sempre. Como escrito em sua página na internet: "Quem mandou matar Marielle mal podia imaginar que ela era semente, e que milhões de Marielles em todo mundo se levantariam no dia seguinte". Em mim, ela também floresceu. Fica aqui o registro do luto, da homenagem e da inspiração.

1.4 A periferia e o sujeito periférico

Como visto, a periferia é um lugar. Não apenas uma espacialidade física, uma construção urbana, mas um lugar social que pode vir a determinar diversos aspectos da vida dos sujeitos, ao condicioná-los a uma experiência marcada pela segregação, em que agem operadores materiais e simbólicos instrumentalizados por forças estatais e mercantis com o objetivo de alimentar e manter uma estrutura desigual baseada na cultura do privilégio. Isso atravessa o acesso a direitos, a própria cidadania, os processos de sociabilidade e a construção da identidade que se forja na vida cotidiana.

Bauman e May (2010) afirmam que situações de escassez limitam as potencialidades do sujeito e que o grupo que o define, além de orientar o seu comportamento, determina as suas liberdades individuais. O pertencimento a ele, nesse sentido, não configura um ato de liberdade, mas uma manifestação de dependência às expectativas atreladas ao próprio grupo. À essa vinculação, na maioria das vezes, se concorda tacitamente, moldando-se condutas sem a verdadeira compreensão de como e porque elas se internalizam. Romper com essa relação:

exigirá grande esforço contra as expectativas consideradas indiscutíveis por aqueles que nos cercam. Autossacrifício, determinação e persistência tomarão o lugar do conformismo a normas e valores do grupo. O contraste equivale a nadar a favor da maré ou contra ela. É assim que, apesar de nem sempre estarmos conscientes disso, nos tornamos dependentes dos outros: muito embora possamos nadar contra a corrente, fazemos isso numa direção orientada ou conformada pelas expectativas e ações de quem está fora do grupo com o qual estamos familiarizados. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 38)

Não se escolhem marcadores sociais, tampouco é possível escondê-los ou se livrar dos efeitos que eles causam, notadamente nas relações intersubjetivas, no modo como o outro percebe ou generaliza os participantes de um coletivo. Noutra ponta, é natural que estes mesmos participantes percebam e interpretem o mundo a partir do lugar em que estão e isso evidencia porque não se pode analisar a periferia (ou, ainda, a questão desigualdade) de modo reducionista, sob um único critério. O sujeito periférico não está distante somente geograficamente dos referências majoritários de uma sociedade. Múltiplas são as distâncias que se impõem a este grupo e, conseqüentemente, aos sujeitos circunstancialmente inseridos nele. Ser periférico é se vincular a uma condição complexa de existência, que não se resume em precariedade na prestação de serviços públicos.

Há que se considerar, pelo menos, três elementos: as disparidades econômicas, a subordinação política e a determinação cultural, que são chaves de interpretação da relação

centro-periferia não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Eles descortinam a produção de um modo de vida que, ao implicar instabilidade econômica, política e de direitos humanos, revela um cotidiano para além da renda e da hierarquia urbana.

A estrutura social desigual permite que a realidade se construa de diferentes maneiras, propiciando o surgimento de outros mundos possíveis e de novas ações que deem sentido ao universo social. Esses fatores é que viabilizam a pluralidade de modos de vida, ainda que marginalizados, sem legitimação ou atribuição de valor pelas estruturas dominantes. Nessas sociedades, o acesso aos diferentes tipos de capital é distribuído também de forma desequilibrada e as redes de poder se fortalecem na medida em que se agregam e esse fato os diferenciais de *status*, reconhecimento e verdade, todos esses, produtos historicamente construídos (BOURDIEU, 2009).

O que se evidencia são as verdades construídas com o poder que se atribui, num processo já naturalizado, à classe dominante (seja a partir de bases ideológicas, jurídicas, políticas, científicas, entre outras), que se vale de todos os artifícios para manter o *status quo*. Nesta dinâmica, o que se esconde (ou o que se quer esconder) são os efeitos da dominação e sujeição simbólica que opera na periferia do espaço social (FOUCAULT, 1979).

Nesse sentido, o que se pretende deixar invisível¹³ ou o que faz com que grande número de pessoas excluídas renunciem a sua visibilidade social¹⁴ são as relações fundamentadas na hierarquia que se operam no corpo social e que se perpetuam nos modos de pensar e agir da sociedade, promovendo o grande acordo coletivo que aceita veladamente a negligência quanto à positivação do acesso aos direitos sociais para todos.

Aceita-se que isso fere a própria sociedade, bem como se consente com a busca vã em reparar essas falhas com medidas paliativas e, no mais das vezes, repressivas, incapazes de entender uma realidade que se faz plural tanto em seus sujeitos, como nas razões que levam a subalternização.

Historicamente, sociedades e grupos desenvolvem meios de controlar os seus integrantes e as fronteiras então estabelecidas determinam o relacionamento do indivíduo com ele mesmo. Os processos de socialização são estruturados na internalização de coerções sociais baseadas na homogeneização e na desconsideração da diferença, inclusive com o aval do Estado. Isso não permite que o sujeito periférico se livre dos estigmas imputados à

¹³ Significa perceber fisicamente a presença do outro, e, mesmo sem se dar conta, ignorá-la por completo; é decretar a não relevância social do outro. (SOUZA, 2009, p. 266).

¹⁴ Renunciar conscientemente à condição de visibilidade social é um limite que só ocorre quando se percebe, diante do outro, que sua condição não oferece nenhuma possibilidade para almejar aparecer. Isso é tão traumático e humilhante que só resta querer se esconder, quando não se pode competir com reais chances de vitória. (SOUZA, 2009, p. 257).

periferia ou sequer reflita acerca deles, definindo o modo como se entende (ou não) enquanto cidadão, o grau de reconhecimento atribuído a ele e qual *habitus* ocupa. Esse é um ciclo que nunca se esgota, uma vez que as interações sociais não cessam.

O próximo capítulo trará uma abordagem teórica acerca das relações de reconhecimento social, seus padrões de exteriorização e as consequências de sua denegação, na perspectiva do filósofo alemão Axel Honneth. Sob esse prisma é que se pretende analisar como se opera na esfera pública, isto é, no Estado, os efeitos da desigualdade e dos distanciamentos que marcam as trajetórias de quem vem da periferia, brevemente discutidos nos tópicos acima.

Um chá pra curar esta azia
Um bom chá pra curar esta azia
Todas as ciências
De baixa tecnologia
Todas as cores escondidas
Nas nuvens da rotina
Pra gente ver
Por entre os prédios e nós
Pra gente ver
O que sobrou do céu
(Marcelo Yuka/Falcão/Xandão/Marcelo
Lobato/Lauro Farias)

CAPÍTULO II

2. OS PADRÕES DE RECONHECIMENTO E A ARTICULAÇÃO DAS DIFERENÇAS NA ESFERA PÚBLICA

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

Para Axel Honneth, em linhas gerais, é justamente a ausência de reconhecimento social nas relações intersubjetivas a principal causa dos conflitos, que se originam quando grupos historicamente menosprezados lutam para romper os estigmas que marcam incisivamente suas trajetórias. A busca de aceitação nas interações com o próximo, na prática institucional e na convivência em comunidade, atinge as esferas do amor, do direito e da solidariedade, respectivamente, conforme será desenvolvido nesse capítulo.

O autor, baseado nessa premissa, 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)

Para entender melhor os caminhos que levaram Honneth a essas conclusões, é interessante delinear o que propõe a corrente de pensamento a que se filia aquele que hoje é considerado o principal “herdeiro” da Escola de Frankfurt. A título de nota biográfica, anota-se aqui que ele atuou como assistente de Jünger Habermas na Universidade de Frankfurt nos anos 1980 e está atualmente na direção do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) da mesma instituição, fundado na década de 1920 por Theodor W. Adorno, György Lukács, Max Horkheimer, Felix Weil e Carl Grünberg.

2.1 O modelo teórico-crítico de Axel Honneth no contexto da teoria crítica

A vertente intelectual das ciências sociais conhecida como teoria crítica tem por objetivo compreender as situações sociais de opressão, desigualdade, desprezo, injustiça e desrespeito a partir de diagnósticos que tornem explícitos os conflitos sociais e lutas de classe.

Constitui-se, assim, como uma contraposição às teorias sociais tradicionais, que limitadas à mera caracterização dos fenômenos, acabam por ocultar o que há por trás deles. Em 1937, Max Horkheimer publica “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, ensaio-manifesto paradigmático que sinaliza o seu início, vindo a se associar a ela os filósofos da chamada Escola de Frankfurt, quase todos vinculados, inicialmente, ao Instituto de Pesquisa Social localizado na mesma cidade.

O campo crítico é caracterizado pela análise da sociedade a partir da vida social concreta, não das instituições do Estado, centrando-se na tessitura dos conflitos e da repressão que marcam as realidades que não passaram por processos emancipatórios que garantam direitos de igualdade, o exercício amplo da cidadania e o domínio das capacidades políticas pelo sujeito. Nele, há uma forte crítica à fragmentação da ciência em setores para tentar explicar a sociedade.

Diante disso, se propõe a dialética como método para compreender os fenômenos sociais, investigando-os analiticamente e os relacionando com as forças que os provocam. De acordo com Nobre (2003), a teoria crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. De sua perspectiva, o que permite compreender a sociedade em seu conjunto é o rompimento de quaisquer estruturas de dominação.

O que Honneth propõe, filiando-se a teoria crítica, é uma reconstrução do ponto de vista do “social” (NOBRE, 2013, p. 11) e é justamente isso que o destaca dentre os expoentes do segmento. Partindo da premissa de estabelecer uma relação de continuidade com os sentidos inaugurais do campo crítico, o autor toma partido do “social” tendo por base a “virada comunicativa” habermasiana em contraponto ao modelo da “crítica da economia política” de Marx que, baseado no funcionalismo econômico, dificulta a expressão teórica do social. Nesses termos, ele percebe a possibilidade de se colocar no lugar deste elemento e a partir daí reconstruir as bases normativas da sociabilidade contemporânea (NOBRE, 2013).

Contudo, embora ratifique o projeto inaugurado por Horkheimer, Honneth apresenta uma concepção própria a respeito de como poderia ser possível executá-lo. Em “*Crítica do poder*” (1988), ele diz:

[...] qualquer pessoa que procure compartilhar novamente os objetivos originais de Horkheimer, é primeiramente confrontado com a tarefa de providenciar um novo acesso teórico àquele domínio desconhecido, no qual os critérios para uma crítica estão pré-cientificamente ancorados; assim, um problema central para a teoria social crítica hoje é a questão de como pode ser construído o quadro categorial de uma

análise que possa abarcar tanto as estruturas da dominação social quanto os recursos sociais para sua superação prática. (HONNETH, 1988, p. 381-382 *apud* BRESSIANI, 2013, p. 258)

Bressiani (2013) atenta para o fato de que Honneth empreende os seus estudos a partir do trabalho de Horkheimer, Adorno, Foucault e Habermas, que o antecederam na tentativa de desenvolver uma teoria crítica da sociedade, procurando demonstrar que, ainda que estes tenham realizado importantes contribuições nesse intento, nenhum deles conseguiu realizá-la de fato, distanciando-se dela na medida em que “não reconstruíram adequadamente os critérios normativos de uma crítica imanente, nem conseguiram conceitualizar as assimetrias de poder presentes nas sociedades capitalistas contemporâneas ou recursos sociais necessários para sua superação prática” (BRESSIANI, 2014, p. 258).

Retomando os principais aportes teóricos e diagnósticos sociais desses autores, Honneth pretende, então, apontar para os aspectos positivos e negativos de cada um. É partindo disso que ele estabelecerá a base social sobre a qual uma teoria crítica deve se ancorar, bem como quais são os compromissos mais importantes que aqueles que compartilham desse projeto precisam assumir.

Para Honneth, é preciso se voltar a práxis cuja reconstrução permita um acesso teórico aos elementos normativos da interação social. Sem isso, corre-se o risco de se elaborar um diagnóstico social unilateral, em que não é possível identificar nem as patologias sociais, nem quais são os caminhos que permitiriam sua real superação¹⁵. De acordo com ele, “no sistema social-teórico de referência sobre o qual Horkheimer se baseou, a dimensão da ação social na qual as convicções morais e as orientações normativas se formam independentemente, é sistematicamente excluída”¹⁶ (HONNETH, 1990, p. 70).

Nessa linha argumentativa, Honneth defende a ideia de que é preciso reconstruir a normatividade das relações sociais e detectar, indicando suas distorções, os bloqueios existentes a emancipação (BRESSIANI, 2014). Para tanto, ele retoma o trabalho de Jürgen Habermas, que por sua vez rejeita o diagnóstico apresentado por Horkheimer e Adorno na obra “*Dialética do esclarecimento*”, de que uma forma essencialmente teórica de racionalidade instrumental teria se tornado absoluta no capitalismo administrado, e reconstrói um conceito complexo de racionalidade a partir de dois diferentes tipos de ação: a

¹⁵ Todo esse entendimento é construído a partir da leitura crítica que Honneth faz ao modelo teórico elaborado por Horkheimer em “Teoria tradicional e teoria crítica” (1937) e ao diagnóstico social defendido por este em conjunto com Theodor Adorno, publicado em “A dialética do esclarecimento” (1944).

¹⁶ Traduzido livremente do original: “*In the social-theoretical system of reference on which Horkheimer based his programme, that dimension of social action in which moral convictions and normative orientations form themselves independently is systematically excluded*”. (HONNETH, 1990, p. 70)

instrumental e a comunicativa.

2.1.1 O déficit sociológico da teoria habermasiana

Habermas não concorda com a ideia de que o desenvolvimento da sociedade depende de um sistema de poder que age sobre os sujeitos, direcionando o seu trabalho para a compreensão do desenvolvimento social na perspectiva de uma teoria da ação, sem negligenciar as relações intersubjetivas. Frente a razão instrumental, ao deixar de lado o paradigma filosófico da consciência e se distanciar do marxismo, ele indicou algumas soluções para os problemas e limitações enfrentados pelas teorias centradas no sujeito, em prol de um paradigma da comunicação¹⁷.

O paradigma da consciência, conforme elucidado Pinto (1995, p. 78), é fundado na ideia de um pensador solitário que busca entender o mundo a sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam e revelando a unidade encoberta sob a diversidade aparente. Neste modelo, que para Habermas não se sustenta mais, há uma relação de subordinação do objeto frente ao sujeito.

Para Habermas, após Hegel ter demonstrado o caráter intrinsecamente social e histórico das estruturas da consciência; Marx revelado que a mente não é o campo da natureza, mas o inverso e que as formas de consciência são representações ocultas das formas de reprodução social; Darwin ter estabelecido o vínculo entre inteligência e sobrevivência; e, finalmente, Nietzsche e Freud terem explicitado o inconsciente no âmago da consciência, verifica-se um “enfraquecimento” da filosofia. O pensamento filosófico perde sua autossuficiência e caem as esperanças de se encontrar os fundamentos últimos de uma primeira filosofia. (PINTO, 1995)

Habermas (1999) afirma que o programa da primeira geração da Teoria Crítica fracassou pelo esgotamento do paradigma da filosofia da consciência. Nesse sentido, tenta mostrar que o abandono deste padrão e sua substituição por uma teoria da comunicação permitiria retornar a um entendimento interrompido pela crítica da razão instrumental de Horkheimer. A partir disso, seria possível repensar as tarefas ainda pendentes da Teoria Crítica. Diferentemente do que ocorre com a filosofia da consciência, o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa:

¹⁷ Honneth faz essa ressalva: “*From the very outset Habermas opposed to Adorno's concept of rationality, structured around the philosophy of consciousness, a more differentiated actiontheoretic notion of rationality. He here takes his lead from the central theoretical theme of a pragmatic orientation in the philosophy of language and in the philosophy of science*”. (HONNETH, 1990, p. 101)

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que envolvem linguagem e ação dos sujeitos, quando buscam o entendimento entre si sobre algo. Nesse processo de compreensão, os sujeitos, agindo comunicativamente, movimentam-se no meio da linguagem natural, usam interpretações transmitidas culturalmente e se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1999, p. 499-500)¹⁸.

A análise habermasiana promove a distinção entre a razão instrumental e a razão comunicativa, cada uma delas relacionada a distintas esferas da vida, de modo que o “sistema” seria a esfera da razão instrumental, voltada ao trabalho e ao domínio das forças naturais, constituída como uma necessidade de ordem pragmática e legítima e, em sentido oposto, a esfera do “mundo da vida” - dividida em três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa - relativa ao relacionamento entre os homens, orientada pela razão comunicativa. O fundamento desta conceituação é retirado de uma teoria da evolução social que separa o processo de racionalização do mundo da vida da crescente complexidade dos sistemas sociais.

Para Habermas (1992), isso representa a proposta de entender a sociedade como uma entidade que, no decorrer da evolução, difere tanto como sistema quanto como mundo da vida. A evolução sistêmica seria medida pelo aumento da capacidade de controle de uma sociedade, enquanto a separação entre cultura, sociedade e personalidade constituiria um indicador do estado evolutivo de um mundo da vida que se estrutura simbolicamente. A respeito desta última esfera:

Para Habermas, existe uma correlação direta entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à primeira a reprodução das estruturas simbólicas do segundo (cultura, sociedade, pessoa). Assim, sob o aspecto do entendimento mútuo, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o saber cultural; sob o aspecto de coordenar a ação, ela propicia a integração social; e sob o aspecto da socialização, ela serve à formação da personalidade individual. Por outro lado, a reprodução do substrato material do mundo da vida ocorre através de ações dirigidas a fins pelos quais os indivíduos associados intervêm no mundo e realizam seus objetivos. (PINTO, 1995, p. 81)

¹⁸ Traduzido livremente do original: “[...] no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que pueda representarse y manipularse, sino la relación intersubjetiva que entablan los sujetos capaces de lenguaje y de acción cuando se entienden entre sí sobre algo. En este proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en el medio del lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social que comparten y cada uno a algo en su propio mundo subjetivo”.

Mundo da vida e ação comunicativa são dois conceitos complementares que se encontram em uma tensão permanente. O mundo da vida é o horizonte da ação comunicativa (fornece a esta evidências e certezas culturais de fundo) e a ação comunicativa reordena criticamente os elementos do mundo da vida, contribuindo para sua reprodução ou atualização (RIVEIRA, 1995, p. 59).

De acordo com Pinto (1995), o conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo¹⁹. Esta diferenciação, segundo ele, é o que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social. Outra consequência deste conceito é que ele pressupõe o abandono da relação cognitiva sujeito-objeto por um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito, que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo.

Habermas alerta, ainda, para o perigo da razão instrumental ultrapassar os limites da esfera sistêmica e, assim, colonizar o mundo da vida²⁰. Nesse processo, meios “deslinguistificados” como o dinheiro, o poder do mercado e a administração burocrática, poderiam assumir cada vez mais as prerrogativas de coordenar as ações, deslocando para o segundo plano do sistema os processos comunicativos mediados linguisticamente.

Ocorreria, então, uma reificação das estruturas simbólicas do mundo da vida, levada a efeito pelos imperativos sistêmicos que se tornaram autossuficientes (PINTO, 1995). Esse fenômeno seria responsável por uma série de patologias que atingem as sociedades capitalistas contemporâneas:

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos o modo de vida doméstico e o modo de vida dos consumidores e empregados, o consumismo e o individualismo possessivo e as motivações relacionadas ao desempenho e à competitividade adquirem uma força formativa. A prática comunicativa cotidiana passa por um processo de racionalização unilateral que resulta em um estilo de vida

¹⁹ Essa diferenciação é utilizada por Habermas para construir as chamadas “pretensões de validade” do agir comunicativo: “O mundo objetivo, a que corresponde a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro; o mundo social (ou das normas legitimamente reguladas), a que se vinculam as pretensões de que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente. Trata-se da pretensão de justiça; o mundo subjetivo (a que só o falante tem acesso privilegiado), a que se vincula a pretensão de veracidade. A intenção expressa pelo falante coincide com aquilo que ele pensa. Essas pretensões de validade têm caráter universal, possibilitam o entendimento e estão diretamente associadas à racionalidade. A prática comunicativa tem, de forma imanente, a possibilidade de que os participantes entrem num processo argumentativo, apresentem boas razões e examinem criticamente a verdade dos enunciados, a retidão das ações e normas e a autenticidade das manifestações expressivas”. (HERMANN, 2011, p. 02-03)

²⁰ Como afirma Freitag: “[...] foi exatamente este processo que levou ao que Weber chamou de perda de liberdade do homem [...] Foi o que, *mutatis mutandis*, Lukács denominou de alienação e Marcuse de unidimensionalização”. (FREITAG, 1988, p. 62 *apud* PINTO, 1995).

marcado por um utilitarismo centrado na especialização; e essa mudança para orientações racionais de ação segundo fins, que os meios de controle sistêmico induzem, provoca como reação um hedonismo que se libera daquela pressão que a racionalidade exerce. Assim como a esfera da vida privada é prejudicada pelo sistema econômico, a esfera da opinião pública é prejudicada pelo sistema administrativo. A burocratização aproveita os processos espontâneos de formação da opinião e vontade coletiva e os esvazia de conteúdo; se expande por um lado, o espaço para a mobilização planejada de lealdade generalizada da população e, por outro, facilita a desconexão de decisões políticas em relação às contribuições de legitimação dos contextos específicos do mundo da vida de formadores de identidade. (HABERMAS, 1992, p. 461) ²¹

Habermas desloca o foco da racionalidade estratégica e instrumental para a racionalidade comunicativa com o objetivo de reconstruir os pressupostos que têm de ser cumpridos para a realização de qualquer comunicação. Bressiani (2014) aponta que, com essa virada comunicativa, o domínio social, outrora rejeitado por Horkheimer e Adorno, é reaberto:

O paradigma normativo desenvolvido por Habermas permite o estabelecimento de um novo acesso teórico ao interesse emancipatório presente na sociedade e possibilita, agora de forma embasada, a elaboração de um diagnóstico das patologias sociais. Afinal, ao partir das condições necessárias a uma comunicação racional não distorcida, Habermas pode identificar tudo aquilo que impede sua plena realização como um bloqueio emancipatório. (BRESSIANI, 2014, p. 263)

Honneth, em mais de um momento, reconhece a importância dessa virada comunicativa (e intersubjetiva) para a teoria crítica e para sua própria trajetória intelectual, sendo ela o ponto de partida do seu modelo teórico:

É possível uma breve explicação de que minha própria proposta pode ser considerada uma espécie de desenvolvimento do projeto teórico habermasiano [...]. No meu breve panorama, já mostrei que Habermas deu à tradição da teoria crítica uma mudança decisiva, na medida em que transferiu o potencial transcendente e

²¹ Traduzido livremente do original: “*A medida que el sistema económico somete a sus imperativos la forma de vida doméstica y el modo de vida de consumidores y empleados, el consumismo y el individualismo posesivo y las motivaciones relacionadas con el rendimiento y la competitividad adquieren una fuerza configuradora. La práctica comunicativa cotidiana experimenta un proceso de racionalización unilateral que tiene como consecuencia un estilo de vida marcado por un utilitarismo centrado en torno a la especialización; y este cambio a orientaciones de acción racionales con arreglo a fines, que los medios de control sistémico inducen, provoca como reacción un hedonismo que descarga de esa presión que la racionalidad ejerce. Lo mismo que la esfera de la vida privada queda socavada por el sistema económico, la esfera de la opinión pública se ve socavada por el sistema administrativo. La burocratización se apodera de los procesos espontáneos de formación de la opinión y de la voluntad colectivas y los vacía de contenido; amplía, por un lado, el espacio para la movilización planificada de la lealtad generalizada de la población y, por otro, facilita la desconexión de las decisiones políticas respecto a los aportes de legitimación procedentes de los contextos concretos del mundo de la vida formadores de identidad*”.

De acordo com Habermas, situação semelhante pode se verificar na análise dos mecanismos de dominação legal idealizados por Weber, em que questões práticas surgem como questões técnicas e as demandas por justiça substantiva são deixadas de lado em favor de uma legitimação via procedimentos. (PINTO, 1995)

emancipatório da prática do trabalho para um modelo de ação de interação mediada linguisticamente (FRASER; HONNETH, 2006, p.183)²²

Sugiro que apenas a partir da rota aberta por Jürgen Habermas, através de sua transformação comunicativa da teoria social crítica, poderíamos avistar os meios conceituais pelos quais o acesso a um domínio pré-científico da crítica moral poderia mais uma vez ser assegurado. Com a conversão da teoria do paradigma da produção para o da comunicação, surgiu uma dimensão da ação social na qual - na forma de expectativas normativas de interação - foi elaborada uma camada de experiências morais que poderia servir como ponto de referência para um momento de crítica imanente, mas também transcendente. (HONNETH, 1990, p. XIII)²³

Contudo, em que pese o debate acerca da intersubjetividade levantado por Habermas, sobre o qual se fundamenta o modelo teórico de Honneth, e a existência de uma dimensão normativa a ser apontada por ambos, de acordo com este último, a teoria habermasiana mostra-se incapaz de saldar uma espécie de déficit sociológico (que também se manifesta nos escritos de Horkheimer e Adorno). Para ele, o esquema dualista elaborado por Habermas menospreza a importância dos conflitos sociais inscritos no mundo social (ou mundo da vida) e é justamente nisso, no conflito, que Honneth constrói sua teoria social crítico-normativa.

Bressiani (2014) esclarece essa interpretação problemática que Honneth faz acerca da distinção entre as duas esferas sociais pensadas por Habermas: uma delas correspondente ao mundo da vida, cuja reprodução ocorreria por meio da ação comunicativa e dependeria diretamente da ação dos sujeitos e, a outra, correspondente ao sistema, composta pelos subsistemas da economia e da burocracia estatal, que teriam assumido um viés autônomo e independente da orientação para ação dos sujeitos.

Trovo (2009, p. 24) identifica que, para Honneth, o conflito e as demandas por reconhecimento dele consequentes estariam no cerne do processo que antecede o consenso social, o qual, por sua vez, não foi concebido por Habermas como um estado advindo de um processo de busca por reconhecimento igualitário, mas como fruto de decisões racionais tomadas em conjunto. Assim, ainda que tenha lançado mão da intersubjetividade, Habermas

²² Livremente traduzido do original: “*Es posible que una breve explicacion del sentido en el que mi propia propuesta pueda considerarse como un desarrollo del proyecto teorico habermasiano [...]. En mi breve perspectiva general, ya he aciarado que Habermas ha dado a una tradicion de una teoria critica un giro decisivo en a medida en que ha transferido el potencial emancipador, transcendente, de la practica del trabajo a un modelo de accion de la interaccion mediada linguisticamente*”.

²³ Livremente traduzido do original: “*There I suggest that only along the route opened by Jürgen Habermas through his communicative transformation of critical social theory could we catch sight of the conceptual means by which access to a prescientific realm of moral critique could once again be secured. With the conversion of the theory from the paradigm of production to that of communication there came into view a dimension of social action in which—in the form of the normative expectations of interaction— a layer of moral experiences was laid out which could serve as the point of reference for an immanent, yet transcending moment of critique*”.

não a compreende como estruturante da subjetividade. Em última instância, esta seria a origem do déficit sociológico da obra de Habermas:

[...] ao distinguir duas esferas sociais e afirmar que uma delas é funcionalmente coordenada e não depende da intenção dos atores sociais, Habermas teria criado um abismo intransponível entre ambas e diagnosticado erroneamente a impossibilidade de que as próprias lutas sociais, das quais depende o desenvolvimento histórico como um todo, pudesse alterar o funcionamento da economia e da burocracia estatal. (BRESSIANI, 2014, p. 264-265)

Honneth discorda da ideia de que as estruturas de poder seriam impostas sobre os indivíduos por estruturas do sistema que exacerbam o controle destes. De acordo com Nobre (2003), apesar de absorver parte do desenvolvimento social da perspectiva de uma teoria da ação, Habermas teria cedido demais à teoria dos sistemas e a abertura social empreendida por ele seria, portanto, limitada.

Como explica Nobre (2008), na teoria habermasiana, a racionalidade comunicativa apresenta-se como anterior ao conflito, enquanto que, para Honneth, é nele que se moldam as estruturas comunicativas²⁴. Relegando o conflito ao segundo plano, o modelo habermasiano acaba por perder de vista a mediação entre a sociedade e o indivíduo, a qual pode ser tangenciada apenas considerando-se o processo de socialização dos indivíduos, a construção da subjetividade nas relações entre os sujeitos:

Honneth se insurge, em suma, contra todo modelo crítico que atribua preeminência e primazia a estruturas, funções ou mesmo instituições sociais formais, deixando em segundo plano ou mesmo rebaixando o papel do social, base comunicativa (e, portanto, essencialmente *conflituosa*) em que se tecem as normas sociais mais fundamentais. [...] A virada comunicativa só pode ser levada até o fim mediante uma reconstrução que se coloque plenamente do ponto de vista social. [...] Trata-se [...] de pressupor sempre que a reconstrução em Honneth pertence a uma constelação da qual o “reconhecimento” e o “social” não podem ser arbitrariamente isolados. (NOBRE, 2013, p. 12-13)

De acordo com Honneth, a reconstrução da práxis comunicativa de que dependem as sociedades para sua reprodução, necessita estar no centro de qualquer teoria que objetive superar o déficit sociológico da teoria crítica. Imperioso, portanto, ir além do que Habermas propôs em sua virada comunicativa, associando o desenvolvimento social em sua integralidade à interação social entre os sujeitos da ação. Revelando-se outra discordância

²⁴ “Para Honneth, Habermas tem uma visão limitada do conflito e de seu papel central na tessitura do social, o que o leva a produzir distinções como aquela entre o ‘mundo da vida’ e ‘sistema’, tão fundamental para o modelo crítico habermasiano quanto encobridora dos reais dissensos no social. Não por acaso, por exemplo, o ‘sistema’ é, segundo Honneth (1999, p. 246), ‘normativamente neutralizado’ por Habermas”. (NOBRE, 2013, p. 12)

entre Honneth e Habermas, tem-se que para o primeiro não se pode apoiar uma teoria da intersubjetividade em uma teoria da linguagem, ou seja, em uma teoria que, em última instância, reduz comunicação meramente à linguagem (NOBRE, 2013, p. 29):

Para Honneth, contudo, o domínio do social não deve ser reconstruído a partir de um paradigma linguístico, segundo o qual a comunicação teria como *télos* a obtenção do entendimento racional. Afinal, nem toda comunicação relevante é linguística. Para ele, ao partir de uma teoria da racionalidade vinculada à linguagem, Habermas só pode identificar como patológico aquilo que bloqueia ou distorce os processos linguísticos de obtenção do entendimento, motivo pelo qual ele acabaria desenvolvendo uma compreensão limitada de patologias sociais. (BRESSIANI, 2014, p. 265)

Honneth entende, ainda, que é porque Habermas não reconstrói adequadamente a práxis comunicativa que os padrões normativos de sua teoria são insuficientes (VOIROL; HONNETH, 2011, p. 136)²⁵. Nesse sentido, para entender corretamente as várias estruturas de dominação social existentes, seria preciso considerar as condições sociais necessárias à autorrealização:

O caminho que propus para empreender tal tarefa foi aquele de uma teoria do reconhecimento, cuja ideia central consiste em fazer com que o princípio do reconhecimento seja, de certo modo, o núcleo do social. Nesse ponto vejo o vínculo entre a teoria do social e a fundamentação normativa. Eu acredito que toda teoria crítica precisa manter esse vínculo para poder desenvolver seus próprios critérios normativos a partir de uma teoria completa do social. Isso constitui a diferença fundamental em relação à tradição kantiana. Não podemos simplesmente tomar por base, para uma crítica da sociedade ou das formas atuais de socialização, critérios normativos retirados de reflexões e construções racionais, pois tais critérios têm de ser apresentados como parte do núcleo constitutivo do social. (VOIROL; HONNETH, 2011, p. 136)

Ademais, Honneth percebe que os processos emancipatórios levados a cabo por Habermas tendo por base a ação comunicativa, que têm por finalidade a obtenção do entendimento racional, também não se sustentam, na medida em que não explicam o que leva as pessoas a agirem conforme os seus melhores argumentos (BRESSIANI, 2014).

A partir disso, ele identificou um déficit motivacional na teoria habermasiana que precisaria ser sanado com o desenvolvimento de um modelo que pense uma tendência mais

²⁵ “Isso se transformou bruscamente com Habermas, que, no fundo, entendeu toda a sua teoria como uma explicação do núcleo normativo do social, a saber, do entendimento comunicativo. Mas eu sentia que a teoria crítica anterior a Habermas estava marcada primariamente por um déficit sociológico. Ora, o déficit sociológico acompanha o déficit normativo na minha visão, pois os autores da Escola de Frankfurt não estavam em condições de retirar da própria esfera do social os princípios normativos que poderiam ser úteis para uma justificação interna da crítica. A partir de então, também na esteira de Habermas, entendi, em princípio, que minha própria tarefa consistiria em desenvolver, a partir de uma teoria do social, os critérios para a crítica de uma realização patológica ou incompleta do social”. (VOIROL; HONNETH, 2011, p. 136)

realista à emancipação na sociedade e que justifique moralmente a motivação de seus agentes, isto é, que mostre a existência de “um sentimento moral que leva as pessoas a lutarem pela superação dos bloqueios existentes à emancipação” (HONNETH, 2004, p. 55 *apud* BRESSIANI, 2013, p. 266).

Honneth elabora, assim, um paradigma da comunicação não nos termos de uma teoria da linguagem, mas com base nas relações de reconhecimento formadoras da identidade, com o quê procura sanar algumas das dificuldades encontradas por ele na teoria habermasiana. Isso porque, ao atentar para o conflito, cuja gramática seria a luta por reconhecimento, ele resolveria um certo déficit normativo ou motivacional presente ainda em Habermas, bem como daria conta de explicar como ocorre a mobilização social que, como diz, seria motivada pela busca por reconhecimento social, da qual depende a autorrealização pessoal de todos.

Ainda que reconheça a validade das contribuições de Habermas à teoria crítica, Honneth se opõe a ele e defende que a interação social se dá de forma conflituosa e objetiva o reconhecimento, não o entendimento. A esse respeito, afirma Nobre:

Se Honneth concorda com Habermas sobre a necessidade de se construir a Teoria Crítica sobre bases intersubjetivas e com marcados componentes universalistas, defende também, contrariamente a este, a tese de que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento. Nesse contexto, a ideia de “reconstrução” com operação teórica fundamental, cunhada por Habermas e também utilizada por Honneth, ganhará sentido diverso neste último. Pois a reconstrução habermasiana parece a Honneth por demais abstrata e mecânica, ignorando largamente o fundamento social da teoria crítica, que é o conflito social. Desse modo, Honneth preferirá partir dos conflitos e de suas configurações sociais e institucionais para, a partir daí, buscar as suas lógicas. Com isso, torna-se possível em princípio, construir uma teoria social mais próxima das ciências humanas e de suas aplicações empíricas. (2003, p. 17)

O conflito é a base da teoria desenvolvida por Honneth. A partir dele, o indivíduo pode revelar as experiências concretas de desrespeito e estabelecer critérios para a ampliação do reconhecimento em cada uma de suas modalidades. O tipo de conflito que interessa aqui é justamente o reconhecimento negado que afeta a identidade dos sujeitos, ocasionando uma experiência moral fruto da ofensa à uma expectativa de reconhecimento, um sentimento de injustiça, uma reação emocional negativa.

Para Honneth, a busca pelo reconhecimento no outro é um fenômeno próprio da vida em sociedade, na medida em que todos nós, membros de diversas coletividades, dependemos socialmente dos nossos parceiros de interação e temos metas de ordem intersubjetivas. Quando essa relação é tensionada pela ausência de reciprocidade, surge o conflito. Do conflito, advém a luta, meio de ação social em que indivíduos que compartilham a experiência

de lesão moral organizam-se, convertendo o sentimento de desrespeito em uma base motivacional de resistência coletiva.

Com isso, tem-se que quando transformados em luta por reconhecimento, conflitos oriundos de experiências de desrespeito vinculam uma força moral capaz de promover desenvolvimentos e progressos na vida social e a percepção do sujeito como pessoa de valor (HONNETH, 2003). Ora, se, por um lado, as experiências de desrespeito, como a humilhação e a exclusão, ameaçam a própria integridade ou a identidade dos indivíduos, por outro, podem converter-se no impulso motivacional da luta por reconhecimento.

Diante disso, evidencia-se que o déficit sociológico que Honneth identifica na teoria habermasiana se localiza, dentro da teoria crítica, nessa concepção de sociedade que tem dois polos e nada a mediar entre eles, uma concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes e imperativas *versus* a socialização do indivíduo, sem tomar em conta a ação social como necessário mediador (NOBRE, 2003, p. 16).

Essa ausência é fruto do distanciamento do ponto de vista “do social”. Faltou a Habermas, na visão de Honneth, tematizar os fundamentos normativos da crítica a partir da dinâmica social, que poderiam ser encontrados nos conflitos que resultam das experiências de injustiça e humilhação.

2.1.2 O legado hegeliano e a psicologia social de George H. Mead

Para trabalhar o que julga insuficiente no pensamento habermasiano, Honneth adota a premissa do jovem Hegel (1770-1831), debruçando-se sobre os seus escritos desenvolvidos em Jena. Para o filósofo idealista alemão, em linhas gerais, os indivíduos se inserem em diversos embates por meio dos quais não apenas constroem uma imagem coerente de si mesmos, mas também possibilitam a instauração de um processo em que as relações éticas da sociedade seriam liberadas de unilateralizações e particularismos. Esses embates dar-se-iam nos âmbitos da **família** (orientadas pelo amor e afetuosidade), do **direito** e dos **valores comunitários** (em que se funda a ideia de eticidade) (MENDONÇA, 2007).

Para Hegel, as esferas sociais não são definidas como espaço de luta pela integridade física dos sujeitos. Ao contrário, ela é na verdade o espaço da eticidade, onde relações e práticas intersubjetivas dão-se além do poder estatal ou convicção moral, individual. Desse modo:

a camada social proporciona a chance dos sujeitos se auto-reconhecerem tanto nas

potencialidades quanto nas capacidades. Nesse sentido, a possibilidade dos sujeitos de estarem em comunhão, reconhecendo o outro na sua singularidade e originalidade estimula novas lutas de reconhecimento. Além disso, o surgimento de uma nova etapa de reconhecimento social capacita o indivíduo em apreender novas dimensões de sua própria identidade. Para o jovem Hegel, toda identidade se constrói num ambiente de diálogo e este ambiente preexiste a qualquer prática social ou política. (NETO, 2011, p. 140)

O jovem Hegel projeta, em suma, uma análise das relações sociais de reconhecimento objetivando reconstruir o processo de formação ética do ser humano, evidenciando, a partir do conflito, o potencial moral inscrito na estrutura das relações comunicativas entre os sujeitos. Contudo, na perspectiva de Honneth, faltou a ele perceber o processo de formação enquanto intramundano, que acontece e se efetiva sob as condições iniciais contingentes da socialização humana.

Além disso, foi apontado por Honneth o alto grau de abstração da teoria de Hegel, presa ao idealismo, fundamentada metafisicamente e não empiricamente, em que pesem os aspectos práticos que influenciam a construção das identidades. Ele buscou, então, colocar à prova o modelo hegeliano num campo onde os comportamentos humanos são centrais. Para tanto, utilizou-se um modelo de identidade construído em relações práticas de três níveis ou esferas: do indivíduo, do Estado e da sociedade civil.

No intento de atualizar esse quadro teórico, Honneth recorreu a uma teoria que, em suas palavras, constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e o seus próprios objetivos: a psicologia social do filósofo americano George Herbert Mead (1863-1931):

Em nenhuma outra teoria, a ideia de que os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo foi desenvolvida de maneira tão consequente sob os pressupostos conceituais naturalistas como na psicologia social de George Herbert Mead; seus escritos contêm até hoje os meus mais apropriados para reconstruir as intuições da teoria da intersubjetividade do jovem Hegel num quadro teórico pós-metafísico. (HONNETH, 2003, p. 125)

Honneth salienta as similaridades partilhadas entre as lições de Mead e os escritos do jovem Hegel no período de Jena, notadamente o objetivo em comum de fazer da luta por reconhecimento o ponto de referência de uma construção teórica que deve explicar a evolução moral da sociedade (HONNETH, 2003). Assim como Hegel, Mead:

defende a gênese social da identidade e acredita na evolução moral da sociedade a partir da luta por reconhecimento. Ainda de acordo com ele, nas interações sociais,

ocorrem conflitos entre o “eu”, a “cultura” e os “outros”²⁶, por meio dos quais indivíduos e sociedade desenvolver-se-iam moralmente. Mead também embasa a ideia de reconhecimento em três tipos de relação: as **primárias** (guiadas pelo **amor**), as **jurídicas** (pautadas por **leis**) e a **esfera do trabalho** (na qual os indivíduos poderiam mostrar-se **valiosos para a coletividade**). (MENDONÇA, 2007, p. 172) (grifos nossos)

O filósofo americano acredita que a subjetividade e a imagem cognitiva que um sujeito tem de si mesmo, chamada por ele de *self*, tem como importante parte de sua gênese e desenvolvimento, o reconhecimento intersubjetivo nas três esferas destacadas na citação acima, o qual ocorre apenas entre indivíduos socializados que passam pelas diversas etapas do convívio social. Em Mead, segundo Honneth, há importante relação entre a consciência da subjetividade e as relações intersubjetivas:

[...] um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defrontante: do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta [...] um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa”. (HONNETH, 2003, pp. 128-129, 131)

Mead aponta que sem a experiência de um parceiro de interação que lhe provoque reações, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo, sendo justamente esse fenômeno que produz as manifestações autoperceptíveis acerca da própria pessoa. Assim como Hegel, mas se valendo de meios empíricos, ele inverte a relação de “Eu” (indivíduo) e mundo social e afirma uma procedência da percepção do outro - que ele denomina de “Me” - sobre o desenvolvimento da autoconsciência. Nesse sentido, seria “a existência do ‘Me’ que força o sujeito a engajar-se, no interesse do ‘Eu’, por novas formas de reconhecimento social”. (HONNETH, 2003, p. 14). Importante destacar trecho da obra de Mead que diz:

Em tal experiência ou comportamento que pode ser chamado autoconsciente, nós agimos e reagimos particularmente com referência a nós mesmos, embora também com referência a outros indivíduos; e ser autoconsciente é essencialmente tornar-se um objeto para si mesmo em virtude de suas relações sociais com outros indivíduos. (1934, p. 172)²⁷

²⁶ Nesse sentido, vale a pena repisar, lembrando o objeto deste trabalho: “a condição de ‘periférico’, portanto, não é natural, mas representa um ponto de vista do ‘outro’, ou seja, dos atores hegemônicos sobre o espaço construído e normatizado das cidades” (IVO, p. 09, 2010).

²⁷ Traduzido livremente do original: “In such experience or behavior as may be called self-conscious, we act and react particularly with reference to ourselves, though also with reference to other individuals; and to be self-conscious is essentially to become an object to one's self in virtue of one's social relations to other individuals”.

Para Mead, a eticidade intersubjetiva relativa ao nível de reconhecimento entre o indivíduo e sociedade, decorreria das relações desenvolvidas por ele com um outro sujeito. Isso porque, ao se colocar na perspectiva do parceiro de interação, o sujeito seria capaz de assumir as referências axiológicas dele e as aplicaria em sua relação prática consigo próprio (HONNET, 2003, p. 133). A utilização por Mead dos conceitos de “Me” para identificar a imagem que o indivíduo possui de si próprio no olhar do outro e do “Eu”, integra a dimensão normativa do desenvolvimento individual, demonstrando o mecanismo psíquico que importaria ao processo de formação da autoconsciência a necessária existência de interação de um segundo sujeito. Esclarece Mattos:

A idéia central é que o indivíduo só toma consciência de si mesmo na condição de objeto. É aqui que Mead desenvolve o seu conceito de eticidade intersubjetiva. Só desenvolvo minha identidade quando aprendo a minha própria ação na perspectiva do outro. O Me representa, portanto, a imagem que o outro tem de mim. Só desenvolvo o I quando sou capaz de colocar o meu julgamento sobre questões práticas na perspectiva do Me. (MATTOS, 2006, p. 88)

O que temos até aqui, sucintamente, é a tese de que para o desenvolvimento bem-sucedido do “Eu”, se faz necessária uma sequência de formas de reconhecimento recíproco, cuja ausência se consuma numa experiência de desrespeito, que propicia uma luta por reconhecimento.

O que, contudo, Honneth identifica como ausente em Hegel e em Mead é a referência ao elo psíquico que motiva a transformação da experiência de não reconhecimento em ação ativa. E não se pode ignorar esse aspecto, uma vez que ele seria o elemento capaz de informar cognitivamente à pessoa sobre a experiência de desrespeito a que ela foi submetida. Nesse sentido, defende o filósofo frankfurtiano a hipótese de que essa função pode ser desempenhada por reações emocionais negativas, sendo a partir delas que se formam os sintomas psíquicos que permitem ao sujeito a compreensão de que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado²⁸.

²⁸ “A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em relação a experiência do reconhecimento: para chegar a uma auto-relação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas”. (HONNETH, 2003, p. 220)

2.2 Critérios normativos para uma concepção formal de eticidade: os padrões de reconhecimento intersubjetivo

O percurso intelectual de Honneth exposto até aqui busca construir uma teoria social de caráter normativo. O argumento básico é que o conflito é intrínseco tanto à formação da intersubjetividade, como à formação dos próprios sujeitos, não sendo ele conduzido apenas pela lógica da autoconservação dos indivíduos, tratando-se, mais do que isso, de uma luta moral. Para o autor, a organização da sociedade é pautada por obrigações de ordem intersubjetivas.

Nesse sentido, 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.

Segundo o autor, 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.

Como se verá mais adiante, o modelo preconizado por Honneth em sua teoria, inspirado pelas proposições discutidas nos tópicos anteriores e ancorado nos pressupostos teóricos de Hegel e Mead, valoriza a autenticidade da pessoa, ao mesmo tempo em que atenta para o viés jurídico do reconhecimento com a consciência da diferença, elementos importantes na definição de uma agenda de solidariedade. Por isso, a degradação da estima social, a violação da autonomia e a privação de direitos são compreendidas pelo autor como provocações para agir politicamente em favor do reconhecimento, funcionando como mecanismos de autocompreensão negativa que destroem a identidade e, por conta disso, eliminam as diferenças (LUCAS, 2008). 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 Honneth, de modo breve, em cada relação amorosa se atualiza o jogo dependência/autonomia oriundo dessa fusão originária, 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). Ademais, “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)

Essas dimensões possibilitam aos sujeitos romper o desprezo, respectivamente nos níveis da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima. Com isso, o autor aprimora as categorias de relações apresentadas por Hegel e Mead para se alcançar o reconhecimento, extraíndo delas três princípios integradores: as ligações emotivas fortes, a adjudicação de direitos e a orientação por valores na vida em comunidade.

Honneth (2003) 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.

Assim, 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 idéia. A concepção formal de eticidade, para abranger as condições qualitativas de autorrealização, deve ancorar-se em padrões de reconhecimento intersubjetivo

abstratos ou formais o suficiente para não despertar a de incorporarem determinados ideais de vida (...) e [ricos] o suficiente para enunciar mais a respeito das estruturas universais de uma vida bem-sucedida do que está contido na mera referência à autodeterminação individual. (HONNETH, 2003, p. 274).

Quando essas autorrelações práticas são desrespeitadas ou ofendidas nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, o que pode abranger diversos graus de profundidade na lesão psíquica de um sujeito (HONNETH, 2003), se constrói no plano motivacional o impulso para o conflito e para a resistência social, isto é, o que Honneth denomina de luta por reconhecimento. O sentido moral desta luta está associado à pretensão mútua dos indivíduos de que a sua identidade seja reconhecida pelos outros.

A seguir, se fará uma análise mais detida sobre cada padrão de reconhecimento delineado por Honneth: amor, direito e estima social, as consequências da negação de cada um deles e quais interessam a análise proposta neste trabalho.

2.2.1 Porque não falar de amor?

Segundo Honneth (2003), o amor é a base da estruturação da personalidade dos sujeitos. Inspirando-se na psicanálise de Donald Winnicott (1896-1971), ele percebe que as relações entre mãe e filho vão de um comportamento simbiótico, em que não há a percepção do outro como efetivamente um “outro”, um ser autônomo, à uma relativa dependência. Esse processo de transição não é pacífico e solidifica, por um lado, a consideração da pessoa de referência (no caso estudado por Honneth, a mãe) como um ser autônomo e não inteiramente disponível e, por outro, a consciência da dependência do amor desta pessoa e da segurança por ele fornecida.

Das experiências bem-sucedidas no amor, surge aquilo que o filósofo chama de autoconfiança. Tem-se ainda que “para Honneth, em cada relação amorosa se atualiza o jogo dependência/autonomia oriundo dessa fusão originária, dele dependendo a confiança básica do sujeito em si mesmo e no mundo” (ARAÚJO NETO, 2011. p. 143). Essa percepção remonta aos padrões de reconhecimento estabelecidos por Hegel, que entendia o conceito de amor

como um pensar a essência no outro, ou o fora de si no outro. Precisamente porque o encontro consigo mesmo pelo amor, é um encontro e um encontrar do outro no outro e em si mesmo. O amor exerce aqui uma duplicidade, pois é no amor ao outro que ele me encontra e me reconhece como outro ao mesmo tempo em que descubro o outro no esquecimento (renunciando) de mim mesmo. Por essa razão que o saber de si é um saber que intui um saber do outro. Assim como cada um é um saber para si, o outro também se sabe como um ser para si, ou seja, o outro se sabe como outro. (ARAÚJO NETO, 2018, p. 86)

Honneth conclui que essa concepção hegeliana de amor visa fortalecer a autonomia e personalidade individuais. Nesse sentido, afirma:

Para Hegel, o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. Além disso, visto que carências e afetos só podem de certo modo receber “confirmação” porque são diretamente satisfeitos ou correspondidos, o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial. (HONNETH, 2003, p. 160)

Contudo, como o objetivo visado por Honneth é o bem-estar individual, a eticidade. Ao definir o amor como elemento capaz de levar o sujeito a um “sentimento de estima especial”, percebe-se um distanciamento da proposta de Hegel, que o enxerga como a expressão da capacidade humana de poder se relacionar e interagir com os outros, sendo por essa razão que o amor, ao tornar-se objeto para si mesmo, carrega nele a essência simples, sendo cada um o mesmo reconhecimento espiritual. (HEGEL, 1984)

Honneth vai além ao considerar que amor enquanto padrão de reconhecimento intersubjetivo necessita ser mútuo, designando “o duplo processo de uma liberação e ligação emotivas simultâneas da outra pessoa; não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação [...]” (HONNETH, 2003, p 178). A finalidade disso é consolidar a autoconfiança individual que, segundo Honneth, é base indispensável para participação autônoma na vida pública.

A primeira esfera do reconhecimento denegado é concebida proporcionalmente ao amor, enquanto seu desrespeito se refere aos maus tratos e abalo da integridade física do indivíduo:

[...] aquelas formas de maus tratos práticos, em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades de livre disposição de seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal. A razão disso é que toda a tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorrelação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito; pois a particularidade dos modos da lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua relação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando a perda do senso de realidade (HONNETH, 2003, p. 214-215).

Nessa hipótese, o sujeito experencia um tipo de desrespeito que anula a confiança alcançada através do amor, o que reflete na autonomia sobre o seu próprio corpo, reconfigurando a confiança estabelecida consigo mesmo, com o mundo e a administração das próprias vontades:

Há forte evidência clínica de que vários tipos de trauma – aqueles resultantes de estupro ou tortura, por exemplo – fazem com que indivíduos vejam seus próprios sentimentos com desconfiança, e não confiem em seus próprios desejos. A relevância disso para a autonomia é clara: aqueles que perderam essa confiança básica, perderam a base para conduzir suas vidas de acordo com suas convicções mais básicas, já que não mais confiam que seus desejos sejam autenticamente seus. (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 93).

Perder a autonomia de si mesmo seria o tipo mais substancial de humilhação, o modo mais elementar de rebaixamento, tendo em vista que indivíduo se reconhece primeiramente como um ser físico e só posteriormente como um ser social e como uma pessoa passível de direitos. Na construção teórica dessa esfera de reconhecimento:

O que mais se sobressai [...] é a lógica que subjaz à aquisição e perda da autoconfiança. Honneth aciona, com muito esmero e deferência, as teses de Winnicott referentes à relação entre o bebê e a pessoa de referência (geralmente a mãe) para ilustrar os caminhos e fases em vista da aquisição da autoconfiança e, em meio a processo tão delicado e lento, parece, à primeira vista, dissonante, que um caso – mesmo que amplamente grotesco – fosse capaz de abalar a estrutura cultivada por tanto tempo. Isso denuncia, por um lado, o quão laboriosa é a construção da autoconfiança e, por outro, a fragilidade da identidade perante uma expectativa ou segurança não confirmada. Adquirir autoconfiança não significa possuí-la de uma vez por todas, mas reanimá-la constantemente a cada relação e experiência travada. (SPINELLI, 2018, p. 386)

Todavia, em que pese sua relevância para construção da identidade, é necessário ressaltar que, em um contexto social mais amplo, isto é, nas relações intersubjetivas impessoais que configuram as relações entre Estado e sociedade, como é o caso da análise que se desenvolve neste trabalho, a dimensão do amor se vê pouco propícia à formação de conflitos sociais, na medida em que lhe faltam critérios de generalização e universalização, por sua vez implícitos nas esferas do direito e da estima social. Nesse sentido, Honneth esclarece:

Ora, nem todas as três esferas de reconhecimento contêm em si, de modo geral, o tipo de tensão moral que pode estar em condições de pôr em marcha conflitos ou querelas sociais: uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo. Segue-se daí primeiramente, com o olhar voltado para as

distinções efetuadas, que o amor, como forma mais elementar do reconhecimento, não contém experiências morais que possam levar por si só a formações de conflitos sociais: é verdade que em toda relação amorosa está inserida uma dimensão existencial de luta, na medida em que o equilíbrio intersubjetivo entre fusão e delimitação do ego pode ser mantido apenas pela via de uma superação das resistências recíprocas; os objetivos e os desejos ligados a isso, porém, não se deixam generalizar para além do círculo traçado pela relação primária, de modo que pudessem tornar-se alguma vez interesses públicos. Em contrapartida, as formas de reconhecimento do direito e da estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais, porque dependem de critérios socialmente generalizados, segundo o seu modo funcional inteiro; à luz de normas como as que constituem o princípio da imputabilidade moral ou as representações axiológicas sociais, as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos. (HONNETH, 2003, p. 256-257)

Na relação jurídica e na comunidade de valores, as finalidades individuais estão abertas, em princípio, para universalizações sociais, enquanto que na relação do amor, elas estão encerradas de modo necessário nos limites estreitos de uma relação primária. Por isso, não falaremos de amor. Pelo menos, não diretamente. Passemos, a seguir, a análise das esferas de reconhecimento subsequentes.

2.2.2 Reconhecimento jurídico-moral para consciência da igualdade e do autorrespeito

O amor se diferencia do direito no modo como ocorre o reconhecimento da autonomia do outro: no primeiro, ele é possível porque há dedicação emotiva; no segundo, porque há respeito. Entretanto, segundo Honneth, é naquela esfera que o reconhecimento jurídico começa a ter seus pressupostos intersubjetivos geridos. Se propõe a autoconfiança enquanto base motivacional indispensável à luta pelo reconhecimento na esfera dos direitos, tendo em vista que apenas o sujeito que a possui é capaz de exigir o atendimento social de suas pretensões subjetivas. Além disso, tal como nas relações afetivas, o sujeito percebe a si mesmo como um ser portador de direitos e deveres juridicamente assegurados quando reconhece, por outro lado, seu parceiro de interação como autônomo, ao qual cabe igualmente direitos e deveres²⁹.

Todavia, a estrutura do reconhecimento jurídico, diferentemente do amor, se inscreve sobremaneira no seio dos processos históricos. Enquanto em sociedades pré-modernas/tradicionais, os direitos e os deveres de cada pessoa, bem como a estima desfrutada, dependiam diretamente da honra atribuída ao grupo a que o sujeito se integrava, vinculando-

²⁹ “[...] assim como, no caso do amor, a criança adquire a confiança para manifestar espontaneamente suas carências mediante a experiência contínua da dedicação materna, o sujeito adulto obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação da própria autonomia, respeitada por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico”. (HONNETH, 2003, p. 194)

se a ideia de estima social, na modernidade pós-tradicional prevalece a ideia de que todos são livres e iguais³⁰:

Para as relações jurídicas ligadas às tradições, nós podemos assumir como seguro que o reconhecimento como pessoa de direito ainda está fundido aqui, de certo modo, com a estima social que se aplica ao membro individual da sociedade em seu *status* social [...] Se, por isso, o reconhecimento jurídico é classificado ainda por graus, conforme a respectiva estima que o indivíduo goza como portador de um papel, então esse nexos só se dissolve na sequência do processo histórico que submete as relações jurídicas às exigências de uma moral pós-convencional; desde então, o reconhecimento como pessoa de direito, que, conforme sua ideia, deve se aplicar a todo sujeito na mesma medida, aparta-se a tal ponto do grau de estima social, que acabam originando-se duas formas distintas de respeito, cujos modos funcionais só podem ser analisados também em separado. (HONNETH, 2003, p. 183)

A estrutura jurídica do direito moderno tem como fio condutor um conjunto de princípios morais universalistas. É preciso, então, ultrapassar a vinculação da dignidade humana com o papel social que o indivíduo ocupa no quadro de distribuição de direitos e encargos que, historicamente, nas sociedades, é amplamente desigual³¹. Segundo Honneth, Mead e Hegel chegaram a semelhantes conclusões no sentido de que para compreendermos a nós mesmos como portadores de direitos, devemos fazer um exercício de compreensão sobre os nossos deveres frente ao outro:

Para o direito, Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2003, p. 179)

Disso se infere que o outro é que nos fornece essa percepção mútua do indivíduo como sujeitos de direitos. Ser um sujeito de direitos, nesse cenário, representa a possibilidade de ser reconhecido como membro da sociedade indistintamente. Conscientes disso é que os indivíduos conseguem se perceber reciprocamente como seres humanos dotados de igualdade,

³⁰ Nesse sentido, também, o pensamento hegeliano de que “com a passagem para a modernidade, as categorias pós-convencionais, que já antes foram desenvolvidas na filosofia e na teoria política, penetram no direito em vigor, submetendo-o as pressões de fundamentação associadas a ideia de um acordo racional acerca de normas controversas; o sistema jurídico precisa ser entendido de agora em diante como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios”. (HONNETH, 2003, p. 181)

³¹ Nesse ponto, Honneth se afasta dos pressupostos de Mead, que atribui “ao reconhecimento jurídico somente um reduzido conteúdo normativo: o que no sujeito individual alcança aqui reconhecimento de maneira intersubjetiva não é mais que sua qualidade legítima de membro de uma organização social definida pela divisão do trabalho”. (HONNETH, 2003, p. 181)

que partilham as propriedades que o credenciam para a participação em uma formação discursiva da vontade e que sabem em comum as normas sociais por meio das quais os direitos e deveres são legitimamente distribuídos na comunidade.

No panorama de reconhecimento de Honneth, as relações jurídicas fornecem autorrespeito, referência positiva a si mesmo que ultrapassa os aspectos individualistas e impessoais típicos do discurso liberal, efetivando as condições do ser humano enquanto ser no social e fazendo “surgir nele a consciência de poder respeitar a si próprio, porque [...] merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2003, p. 195).

Possuir direitos, que são oponíveis na esfera pública e podem ser reclamados, garante ao sujeito, simbólica e concretamente, a possibilidade de reiteradamente demonstrar através de ações legítimas que ele encontra reconhecimento universal enquanto pessoa moralmente imputável.

Ao desenvolver o autorrespeito, a forma de reconhecimento do direito contempla não só as capacidades abstratas de orientação moral, mas também as capacidades concretas necessárias para uma existência digna. Está-se falando aí dos direitos fundamentais, que quando negados, ameaçam a integridade social e desembocam na exclusão, ou, nos termos desenvolvidos no capítulo I deste trabalho, numa experiência de subcidadania:

Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretantes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso. (HONNETH, 2003, p. 193)

A ausência do reconhecimento jurídico é marcada por uma espécie de “tolerância” dos grupos excluídos, que não conseguem debater publicamente as suas demandas frente a privação de diversas garantias que, embora revestidas de legalidade, não se efetivam³². É um vicioso ciclo de denegação do autorrespeito produzido pelo sentimento paralisante de vergonha social, que só pode ser rompido com o protesto e resistência ativos.

Nesse sentido, é interessante o destaque que Honneth dá aos escritos de Thomas Humphrey Marshall (1983-1981), que ao fundamentar a sua tese em uma reconstrução histórica do direito moderno, percebe que este enquanto padrão de reconhecimento se ampliou (e se amplia) progressivamente. A essa compreensão, aplica-se a separação sistemática das

³² Talvez essa reflexão ajude a compreender a reprodução dos privilégios culturais e de classe e a interrogativa feita no tópico 1.1 do primeiro capítulo desta dissertação: “afinal, como 16 milhões de pessoas não conseguem esboçar força reativa à apenas 1% da população brasileira que concentra renda?”.

pretensões jurídicas em classes próprias³³ que, numa perspectiva cronológica, estabelece que a constituição dos direitos liberais de liberdade deu-se no século XVIII, os direitos políticos de participação, no século XIX e os direitos sociais de bem-estar, no século XX. Nessa mesma esteira de entendimento, Bobbio arremata que:

[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências [...] As primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado. Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios. (2004, p. 04)

Resumidamente, os direitos de primeira dimensão referem-se às liberdades negativas clássicas, que enfatizam o princípio da liberdade, configurando os direitos civis e políticos (por exemplo, o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade de religião). Oponíveis, sobretudo, ao Estado, são direitos de resistência que destacam a nítida separação entre este e a sociedade. Os direitos de segunda dimensão, por sua vez, relacionam-se com as liberdades positivas, reais ou concretas, assegurando o princípio da igualdade material ao ser humano (por exemplo, direitos à saúde, educação, trabalho, moradia, previdência e assistência social, dentre outros que demandam uma atuação estatal através de políticas públicas e sociais). Traçando um paralelo entre os direitos de primeira e segunda dimensão³⁴, Marmelstein diz que:

[...] os direitos de primeira geração tinham como finalidade, sobretudo, possibilitar a limitação do poder estatal e permitir a participação do povo nos negócios públicos. Já os direitos de segunda geração possuem um objetivo diferente. Eles impõem diretrizes, deveres e tarefas a serem realizadas pelo Estado, no intuito de possibilitar aos seres humanos melhores qualidade de vida e um nível de dignidade como pressuposto do próprio exercício da liberdade. Nessa acepção, os direitos

³³ A doutrina discute se quanto a essas classes de direitos deve-se atribuir a nomenclatura “geração” ou “dimensão”. Em que pese a nítida evolução histórica dos direitos fundamentais, acredita-se ser mais coerente a última denominação, tendo em vista que “não há como negar que reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão ‘gerações’ pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, razão pela qual há quem prefira o termo ‘dimensões’ dos direitos fundamentais”. (SARLET, 2009, p. 45)

³⁴ Salienta-se também que a positivação deles nos ordenamentos jurídicos ocidentais é fruto de revoluções: os direitos de primeira dimensão foram uma resposta do Estado Liberal ao Absolutista e corresponderam à fase inaugural do constitucionalismo no Ocidente, reivindicado pelas revoluções liberais francesas e norte-americanas. A dimensão subsequente foi impulsionada pela Revolução Industrial a partir do século XIX, marcada pela luta do proletariado e fixada após a I Guerra Mundial, no início do século XX, o que fica evidenciado, dentre outros documentos, pela Constituição do México, de 1917, de Weimar (Alemanha), de 1919, e pelo Tratado de Versalhes do mesmo ano.

fundamentais de segunda geração funcionam como uma alavanca ou uma catapulta capaz de proporcionar o desenvolvimento do ser humano, fornecendo-lhe as condições básicas para gozar, de forma efetiva, a tão necessária liberdade. (2008, p. 50)

Na sequência da ampliação³⁵, os direitos de terceira dimensão consagram os princípios da solidariedade ou fraternidade, sendo atribuídos genericamente a todas as formações sociais, protegendo interesses de titularidade coletiva ou difusa, sem se destinar restritamente à proteção dos interesses individuais, de um grupo ou de um determinado Estado. Tem por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta (BONAVIDES, 2006)³⁶. Na atualidade, existem correntes teóricas que defendem a existência dos direitos de quarta dimensão, apesar de ainda não haver consenso na doutrina sobre qual o conteúdo específico destes: para Bobbio, tratam-se dos direitos relacionados à engenharia genética e avanço da pesquisa biológica (2004, p. 09), para Bonavides, referem-se à globalização política, democracia, informação e pluralismo, correspondendo a derradeira fase de institucionalização do Estado social (2006, p. 571). Fala-se, ainda precariamente, na quinta dimensão de direitos, relativos à paz (HONESKO, 2008, p. 195-197).

Feita essa descrição, o que se observa é que o valor central que permeia todas as dimensões de direitos fundamentais, permitindo gozá-las de fato, é a igualdade, sendo cada nova classe forçada historicamente com argumentos que se referem, ainda que implicitamente, à exigência de ser membro da coletividade política, a ela pertencendo com igual valor. Isso é ser reconhecido como pessoa de direito, atingindo a autorrelação prática do autorrespeito.

Marshall, segundo Honneth (2003, p. 192), afirma que a ampliação significativa dos direitos individuais esteve relacionada ao princípio normativo de que todo enriquecimento das atribuições jurídicas do indivíduo pode ser compreendido como um passo além no cumprimento da concepção moral segundo o qual todos os membros da sociedade devem ter assentido por discernimento racional à ordem jurídica estabelecida. Por isso:

³⁵ “Os direitos de terceira geração, como o de viver num ambiente não poluído, não poderiam ter sido sequer imaginados quando foram propostos os de segunda geração, do mesmo modo como estes últimos (por exemplo, o direito à instrução ou à assistência) não eram sequer concebíveis quando foram promulgadas as primeiras declarações setecentistas. Essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los”. (BOBBIO, 2004, p. 10)

³⁶ Observa-se que os direitos fundamentais de primeira, segunda e terceira dimensão correspondem, respectivamente, ao lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

nos últimos séculos, em unidade com os enriquecimentos que experimenta o *status* jurídico do cidadão individual, foi-se ampliando também o conjunto de todas as capacidades que caracterizam o ser humano constitutivamente como pessoa: nesse meio tempo, acrescentou-se as propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica [...] o princípio de igualdade embutido no direito moderno teve por consequência que o *status* de uma pessoa de direito não foi ampliado apenas no **aspecto objetivo**, sendo dotado cumulativamente de novas atribuições, mas pode também ser estendido no **aspecto social**, sendo transmitido a um número sempre crescente de membros da sociedade. (HONNETH, 2003, p. 193-194) (grifos nossos)

Hegel e Mead também assentem com a existência dessas duas possibilidades evolutivas grifadas no trecho acima como estruturantes da continuidade da luta por reconhecimento no interior da esfera jurídica. Diante disso, os confrontos práticos que se observam em decorrência da respectiva experiência de desrespeito, representam conflitos de duas ordens: material e social (ou simbólica) que podem acarretar a privação de direitos e a exclusão, afetando a integridade social do indivíduo.

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

O direito, contudo, não é a única instância capaz de legitimar simbolicamente o reconhecimento dos indivíduos em sociedade. Surge, então, a esfera que permite aos sujeitos, referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas.

Para construir as bases deste padrão de reconhecimento, Honneth se inspirou no conceito de eticidade presente nos escritos de Hegel e no processo de aprendizado e adoção de papéis presentes no modelo da divisão cooperativa do trabalho percebidos na psicologia social de Mead. 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.

Como no caso das relações jurídicas, Honneth analisa a transição da sociedade de tipo tradicional para a moderna como uma espécie de mudança estrutural desta terceira esfera de reconhecimento:

Nas sociedades antigas, estratificadas por estamentos hierarquicamente organizados, o grau de estima social recebido pelo sujeito era definido pelo pertencimento a determinado estamento. Trata-se, portanto, de um padrão de estima assimétrica, baseado não nas características individuais dos sujeitos, mas nas qualificações socialmente atribuídas ao grupo. No entanto, tal padrão de reconhecimento tinha assegurada sua legitimidade pela existência de um conjunto de valores comuns,

geralmente de ordem transcendente. Tal universo de valores partilhados faz com que o indivíduo se saiba estimado pelos demais e, ao mesmo tempo, possibilita a percepção de si próprio e à sua ação como socialmente valorosos. Por outro lado, nas sociedades modernas o padrão de estima desvencilha-se do grupo, tomando por referência o indivíduo. O estabelecimento de relações de estima simétrica, ou seja, de atribuição do mesmo grau de estima a todos os sujeitos, consiste justamente no campo no qual se dá a luta por reconhecimento nesta esfera do relacionamento intersubjetivo que Honneth denomina solidariedade. (TROVO, 2009, p. 22)

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. Neste caso, a luta por reconhecimento consiste na tentativa de elevar, por meio da organização de movimentos sociais de resistência política, o grau de valorização social de conjuntos de características fora dos padrões institucionalizados de estima.

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:

A autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. (HONNETH, 2003, p. 209)

A noção de solidariedade se agrega a esse padrão de reconhecimento quando se entende a relação interna dos diversos grupos (nos casos normais, cada membro se sente estimado pelos outros na mesma medida) e nas relações interativas entre estes, em que os sujeitos desenvolvem interesses mútuos por seus distintos modos de vida. Estimar-se

solidariamente passa a significar considerar-se recíproca e simetricamente³⁷ à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do outro aparecerem como significativas para a práxis comum. Essas relações podem ser assim consideradas, solidariamente, conforme Honneth porque:

não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. (HONNETH, 2003, p. 211)

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, o que poderia se consubstanciar em uma experiência de desrespeito. 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 Honneth entende por solidariedade.

A forma de desrespeito relativa a esse padrão de reconhecimento é definida por Honneth como degradação e ofensa a honra que elimina dos sujeitos atingidos “toda possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades” (HONNETH, 2003, p. 217). Ser desrespeitado em suas formas de vida ou até mesmo em suas crenças é um ato depreciativo do modo de ser do indivíduo, um ataque ao processo de construção de sua identidade na medida em que traços, características, potenciais e habilidades individuais (que guardam referência ao grupo a que o indivíduo se identifica, vale ressaltar) são significadas de modo negativo pelo outro, não são admiradas, não são consideradas merecedoras de estima.

A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de auto-realização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedades de grupos. (HONNETH, 2003, p. 217-18)

³⁷ “‘simétrico’ significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade”. (HONNETH, 2003, p. 211)

Isso implica em uma perda de identidade do sujeito, pois se trata de uma perda de possibilidade de entendimento de si mesmo em níveis pessoal e social. Nesse sentido, se evidencia que a degradação para Honneth restringe-se à pessoa como indivíduo, já que “não existe uma degradação de grupos, povos, instituições, pois as formas valorativas das capacidades se individualizam historicamente, e não coletivamente” (NETO, 2018, p. 99).

2.3 A interferência do Estado nas situações de não-reconhecimento

Os conflitos sociais a que Honneth se refere são aqueles oriundos de experiências que afetam a integridade moral dos sujeitos que as vivenciam, culminando em diversos tipos de desrespeito: maus tratos e violação física que afetam a integridade física e a autoconfiança, privação de direitos e exclusão que atingem a integridade social e o autorrespeito e degradação e ofensa da honra e da dignidade, que fere as experiências comunitárias, os processos constitutivos da identidade dos indivíduos e a autoestima.

Tais experiências, de acordo com o autor, podem dar origem a lutas por reconhecimento que têm por finalidade restaurar a integridade moral dos indivíduos. Para ele, a partir das circunstâncias que são experimentadas como injustas, a conexão interna entre moralidade e reconhecimento pode ser explicada. Honneth (FRASER; HONNETH, 2003) coloca o conflito social como objeto central de uma teoria crítica, levando em conta que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento.

Baseado nisso, Honneth constrói sua compreensão do mundo social a partir de conflitos que evidenciam a busca pela dignidade humana, pela integridade física e pela valorização de aspectos multi e interculturais que revelam novos modos de vida e marcam as atuais sociedades, propondo uma análise que supera a demanda por uma justa distribuição de bens econômicos. Para ele, “é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais” (HONNETH, 2003, p. 18).

É esse, afinal, o objetivo de Honneth ao construir uma teoria crítica do reconhecimento: pensar em caminhos emancipatórios a partir do não-reconhecimento. Nesta mesma lógica, no pertinente ao fato de que a negação do reconhecimento pode gerar formas de opressão, Taylor (2000) salienta que a projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode, na verdade, distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada.

Ora, se, por um lado, o rebaixamento e a humilhação ameaçam identidades, por outro, eles estão na própria base da constituição de lutas por reconhecimento. O desrespeito pode

tornar-se impulso motivacional para isso ao evidenciar que os atores que ocupam posições hegemônicas impedem a realização daquilo que se entende por bem viver, a partir das normas sociais e legais que entabulam.

Esse é o ponto defendido por Honneth quando afirma que os obstáculos que surgem ao longo das atividades dos sujeitos podem se converter em indignação e sentimentos que permitiriam um deslocamento da atenção dos atores para a própria ação, para o contexto em que ela ocorre e para as expectativas ali presentes. Disso poderiam advir impulsos para um conflito, desde que o ambiente político e cultural fosse propício para tanto. A ideia é que “toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política” (HONNETH, 2003, p. 224).

A partir de coletivos como a periferia, objeto de estudo deste trabalho, caracterizados por sua vulnerabilidade social e jurídica e por sua luta contra hegemônica, são apresentadas novas demandas em torno do reconhecimento, em que se observou o valor político da experiência de desprezo social ou cultural. Honneth (2010), então, pretende articular esse movimento em sentido inverso e propor que o reconhecimento é um elemento essencial do conceito de justiça.

Como já dito, a pobreza e a desigualdade estão na base das estruturais sociais. Nesse sentido, Domingues (1994, p. 07) argumenta que a periferia “é o lugar da exclusão, da marginalidade e da segregação social, da ausência de uma noção de pertença a um lugar, do déficit de cidadania”. Segundo ele, a distância ao centro é sociológica, simbólica e de poder. Independente da maneira como é denominada, o referido autor diz que esses ambientes se caracterizam pelo afastamento do centro simbólico, ou seja, dos referenciais majoritários dentro de um determinado marco cultural.

No caso das comunidades periféricas, a luta pelo reconhecimento pode se materializar no próprio estilo de vida dos indivíduos que a compõem, ao recusar tanto os processos formais de disputa simbólica pela participação no espaço público, bem como os meios de expressão identitários validados institucionalmente. Se os direitos subjetivos expressam a forma como colocamo-nos diante dos outros em uma comunidade legal democrática, a negação ou concessão desses direitos joga um papel decisivo junto aos sentimentos subjetivos sobre o seu próprio *status* dentro da sociedade (HONNETH, 2003, p. 252).

Feitas essas breves considerações sobre os desdobramentos das experiências de não reconhecimento, questiona-se o que se passa quando o Estado, atuando abstrata ou

concretamente é o agente dessa negação. O foco será nas esferas do direito e da estima social, tendo em vista que, conforme já salientado anteriormente, falta na dimensão do amor, os elementos de generalização e universalização implícitos nos demais padrões de reconhecimento.

2.3.1 O Estado e o desrespeito à direitos

O reconhecimento jurídico, seja mediante uma atuação positiva ou negativa para efetivação de direitos, sempre dependerá do Estado. Nesse passo, as relações intersubjetivas que possibilitam ao indivíduo desenvolver a noção de igualdade a respeito sobre si mesmo demandam da esfera pública o respeito às garantias fundamentais.

Quando o Estado se apresenta de modo antijurídico, desrespeitando as regras e princípios que ele mesmo formalizou ou não sancionando a violação de condutas que não cumpram o normativamente estabelecido ou, ainda, deixando de preconizar a reparação de eventuais danos sofridos, provoca prejuízos de ordem simbólica e material que podem ocasionar o déficit de reconhecimento e, por conseguinte, um abalo na constituição subjetiva dos indivíduos, especificamente no autorrespeito.

O que se destaca nesses casos é que, diferente das interações entre os sujeitos, a resolução se torna mais difícil, considerando que na relação com o poder público, necessariamente e desde o início, se compreende a condição de hipossuficiência do indivíduo desrespeitado. A prática de uma violação normativa contra um sujeito pelo Estado é mais grave porque entre os particulares – membros de uma mesma estrutura pública e nela entendidos como cidadãos potencialmente iguais – se recorre às instituições administrativas ou jurisdicionais. Contra o Estado, se recorre a ele próprio. Deve-se ter em mente, ainda, que, na pior das hipóteses, a apreciação da experiência de desrespeito pelos órgãos competentes também podem padecer de ausência de reconhecimento.

Nesse cenário, em que se está diante de uma múltipla privação de direitos, materializam-se várias ofensas à integridade social e múltiplas também são as suas consequências. Quando o poder público desrespeita direitos fundamentais (que, como já visto, guardam em seu cerne o valor de igualdade), além de gerar um sentimento de menosprezo com relação a ele, molda a maneira como os outros parceiros de interação percebem o sujeito, então fragilizado e à margem da ordem normativa de alguma maneira. O Estado, com isso, alimenta o ciclo de desrespeito e interfere negativamente nas autorrealização do indivíduo.

2.3.2 O Estado e a degradação da autoestima

Já se concluiu que quem atua socialmente espera, na perspectiva de Honneth, ser reconhecido nessa sociedade através da estima de suas capacidades e particularidades, em uma reação positiva da coletividade às suas realizações concretas. É aí que 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).

Quanto à esfera da solidariedade, 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, comportamentais, discursivas, profissionais, artísticas, espirituais, epistêmicas, por exemplo) e nos diversos *habitus* é minar a constituição da identidade dos membros desse grupo. Essa ausência de validação converte-se em desrespeito moral que afeta a honra e 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 auto-realização 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 socialmente vigentes e pela realização concreta de situações pautadas nesses mesmos valores, ter ciência das expectativas de um sujeito em face dos demais e do próprio Estado.

No capítulo seguinte, se descreverá os instrumentos que possibilitaram a análise de como os padrões de reconhecimento social, suas autorrelações práticas e experiências de

desrespeito previstas por Honneth, objetos de reflexão deste capítulo, se verificam na vivência de indivíduos residentes na periferia, portadores dos marcadores espaciais, sociais e simbólicos desenvolvidos no capítulo I, nas relações que estabelecem com os seus parceiros de interação nas coletividades a que pertencem, dando especial atenção àquelas que firmam também com o Estado, este corporificado no espaço do bairro em que moram e na escola em que estudam.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

(Paulo Freire)

*Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo e mais fundo*

Tins e bens e tais

(Caetano Veloso)

CAPÍTULO III

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA PENSAR OS PADRÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA RELAÇÃO ESTADO x PERIFERIA

3.1 Onde está o Estado na periferia? A definição do campo de pesquisa

Como buscou-se demonstrar no capítulo I há, na história brasileira, uma dinâmica baseada na diferenciação social que tem como foco o ataque às camadas populares, ou seja, o controle e a normatização promovidos pelo Estado ocorrem principalmente em relação aos grupos desprivilegiados (PEDROSO, 2006).

Nesse sentido, revela-se o interesse em explorar o papel desempenhado pelas instituições educacionais e pela educação escolar pública como um contexto chave para a reprodução social, o que para Bourdieu e Passeron (1992), se baseia na percepção de que o processo educativo se baseia na ação pedagógica, que seria a manifestação integral da violência simbólica. Noutras palavras, através da ação pedagógica as instituições de ensino subjagam o sujeito e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante.

Diversas são as expectativas que se criam em torno da instituição: de um lado a formação do indivíduo para o mundo do trabalho e da produção econômica e, do outro, a perspectiva de transformação social capaz de fazer recuar a desigualdade, a submissão, a exclusão e as opressões de todas as ordens, hipótese em que a educação assume um caráter eminentemente emancipatório, democrático e humanizador.

A escola pública é, na periferia, a principal via de acesso não só ao conhecimento e à formação técnica, se desenvolvendo ali também a noção de democracia, de espaço público, de cidadania, constituindo efetivamente o acesso a um direito constitucionalmente reconhecido. Os resultados do processo de escolarização se incorporam na própria concepção que o sujeito tem de si mesmo e na vida em comunidade, além de moldar, ainda que inicialmente, a relação que se estabelece com o poder estatal.

A esse respeito, vale examinar a carta endereçada a Agostinho da Silva³⁸ pelo educador português José Pacheco, que vive e trabalha no Brasil:

³⁸ Agostinho Silva (1906-1994) foi um educador português que, escapando de seguidas ditaduras, teve uma destacada atuação intelectual no campo da educação e da cultura. Viveu no Brasil entre 1947 e 1969, onde

Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente. (PACHECO, 2014, p. 28)

Não seria exagero afirmar que, em bairros e comunidades periféricas, essa instituição se apresenta como a principal expressão do Estado, não se podendo mais atribuir a escola apenas a função instrumental de difusão de conhecimentos técnicos. É nesse contexto também que possui uma importância central: reflete alto grau de confiabilidade da população brasileira segundo o *Índice de Confiança Social* (ICS), indicador calculado pelo IBOPE Inteligência em 2015³⁹, sobretudo entre os jovens e a população de baixa renda - público alvo desta proposta de pesquisa - tendo ficado a frente da Polícia, Poder Judiciário, Sistema Público de Saúde, entidades sindicais, ONGs e movimentos sócias, por exemplo. Vale ressaltar, inclusive, que no âmbito educacional, a relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais, dentre os quais a periferia, se faz cada vez mais estreita (CANDAUI, 2008, p. 46).

Para percorrer a análise dos caminhos desiguais para o reconhecimento, no intento de abarcar a relação entre Estado e periferia, tal como se expressa no título dessa proposta, a motivação inicial foi justamente entender o impacto que a experiência dos estudantes em bairros periféricos traz ao ambiente escolar e, em contrapartida, como as práticas ali desenvolvidas reconhecem socialmente esses sujeitos e interferem no cotidiano por eles vivenciado nas comunidades em que residem e na experiência individual e coletiva no espaço público.

O recorte no campo da educação para a reflexão sobre a relação entre Estado e periferia à luz do reconhecimento social se faz pertinente, tendo em vista o desafio da escola em articular para o grupo social em análise, processos que leiam e compreendam a luta por reconhecimento, não replicando o desprezo dispensado por outras camadas sociais e também pelo próprio aparelho estatal, levando em consideração que “o Estado que não assume essa via decreta sua perdição e a sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia” (CURY, 2008, p. 219).

fundou em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, a Casa Paulo Dias Adorno, que, além de centro de estudos, é também uma escola.

³⁹ Os dados completos podem ser acessados no seguinte link: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/ics_brasil.pdf

Os quatro últimos governos de centro-esquerda no Brasil, o último interrompido pelo golpe de 2016, abriram espaço para novas experiências no campo educacional. Programas como Reuni visaram a ampliação do acesso ao ensino superior e interiorização das Universidades Federais. A UFSB foi criada em 2013, no bojo das discussões sobre o Plano Nacional de Educação, e neste contexto cria estratégias institucionais para otimizar sua proximidade com rede de educação básica e as metas de formação de professores. Ainda em 2015, realiza convênio com a Secretaria Estadual de Educação cujo objetivo era a implantação dos Complexos Integrados de Educação (CIEs). O projeto viabiliza a jornada em tempo integral ao passo em que privilegia a perspectiva intercultural da formação.

No município de Itabuna, o CIE se instalou no antigo Colégio Estadual Dona Amélia Amado, que anteriormente oferecia vagas de ensino fundamental II e médio. Em 2016, ao se transformar no Complexo Integrado de Educação de Itabuna (CIEI), passou a ofertar apenas este último nível de ensino. Localizado no bairro São Caetano, atende ao público de diversos bairros periféricos e centrais da cidade. A característica do seu público foi determinante na definição pela coleta de dados neste espaço.

Como se observa, para se alcançar os objetivos do presente trabalho, não se adentrará a periferia em busca da presença do Estado, mas o contrário, se explorará a periferia que está integrada ao espaço de uma instituição pública.

3.2 Reconhecendo o campo: em busca da periferia e dos sujeitos da pesquisa dentro do CIEI

A entrada no campo se deu por meio de reuniões com a direção e coordenação do CIEI, em que foi então apresentada a demanda de conhecer os alunos periféricos. Acatou-se a sugestão de conversão das atividades propostas para coleta de dados – consistentes até então, na realização de grupos focais com estudantes que se identificassem como periféricos - em uma estação do saber⁴⁰ a ser ofertada no terceiro trimestre do ano letivo de 2018, que iniciaria em setembro.

⁴⁰ As estações dos saberes são oficinas ofertadas dentro da carga horária escolar, em que cada professor, dentro da área do conhecimento em que atua e orientado por um tema geral previamente definido, organiza seis encontros, um por semana, promovendo, numa perspectiva interdisciplinar, ações que integrem os conteúdos disciplinares aos contextos sociais local e global. Visa estimular a participação e produção dos estudantes das mais diversas formas, bem como trazer ao ambiente escolar outros sujeitos capazes de compartilhar novos saberes e experiências. A proposta é a de se construir novos tempos e espaços de ensino-aprendizagem a partir da interação, da escuta e da interpretação conjunta da realidade.

Por um lado, a ideia parecia bastante interessante, levando-se em conta que o tempo em que se desenvolvem as estações (um encontro semanal de aproximadamente 1h40min durante seis semanas) seria suficiente para criar uma relação com os estudantes, apresentar os temas que norteiam a pesquisa e aplicar os instrumentos metodológicos, bem como as possibilidades de estruturar melhor a inserção no campo, organizando sessões mais dinâmicas, com a viabilidade de participação de outros atores sociais além do pesquisador para enriquecer o debate. Contudo, as estações dos saberes ocorrem simultaneamente e os alunos escolhem, de acordo com os seus interesses, quais são as oficinas de que querem participar naquele trimestre.

Havia a probabilidade positiva do encontro com pessoas realmente interessadas em discutir questões relacionadas à periferia e com experiências nesses locais, mas ao mesmo tempo, três dificuldades se impunham: a impossibilidade de entrar em todas as turmas da escola, deixando de dimensionar de fato quantas e quais comunidades periféricas a instituição abrigava; perder a oportunidade de escutar bons relatos e não descobrir narrativas ricas à pesquisa; e a chance de não despertar o interesse de nenhum estudante, tendo em vista que a figura do pesquisador era por eles desconhecida e, àquela altura, transcorrida mais da metade do ano letivo, as afinidades com os professores que lideravam as demais oficinas ofertadas, poderia falar mais alto.

Apesar dos aspectos negativos, esta parecia ser a estratégia mais adequada para aproximar-se dos alunos periféricos, até que em conversas informais com os professores de geografia das turmas de primeiro e segundo ano e de história do terceiro ano, abriu-se a possibilidade de entrar em contato com as turmas nos horários de aula dos respectivos docentes.

Esse novo cenário, mais atraente em razão da chance de dialogar com boa parte do corpo de estudantes da escola e da realização de imediato, demandava uma nova organização dos instrumentos para a coleta dos dados, tendo em vista que cada um dos professores disporia de quatro horários de aula, dois em um dia e dois no outro, para a realização da pesquisa.

Diante disso, optou-se primeiro pela aplicação de um questionário (Anexo A) com oito perguntas, a fim de se identificar quais estudantes consideravam-se residentes de bairros periféricos e quais eram esses bairros. As perguntas que o compunham eram as seguintes: nome completo; sexo; idade; série atual; bairro em que reside; se já havia morado em outros bairros antes do atual; se sim, quais; se considera o local em que mora como periférico; se

considera periférico(s) o(s) local(is) em que residiu anteriormente, caso já tenha morado em outros bairros.

Antes da entrega dos formulários, foi feita uma breve apresentação do pesquisador, do tema e dos objetivos da pesquisa, bem como uma rápida explanação sobre os sentidos territoriais, sociais e simbólicos da periferia. Em seguida, apresentou-se um vídeo curto contendo imagens do bairro Zizo, em que reside o autor da dissertação, numa tentativa de contextualizar melhor o trabalho, ilustrar a periferia e se aproximar dos estudantes. Ao final da exibição, aparecia a seguinte frase: “Esse é o meu bairro. E o de vocês, como é?”.

Ao todo, foram aplicados 147 (cento e quarenta e sete) questionários. A totalidade de estudantes está assim distribuída:

Tabela 01 - Levantamento de estudantes 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

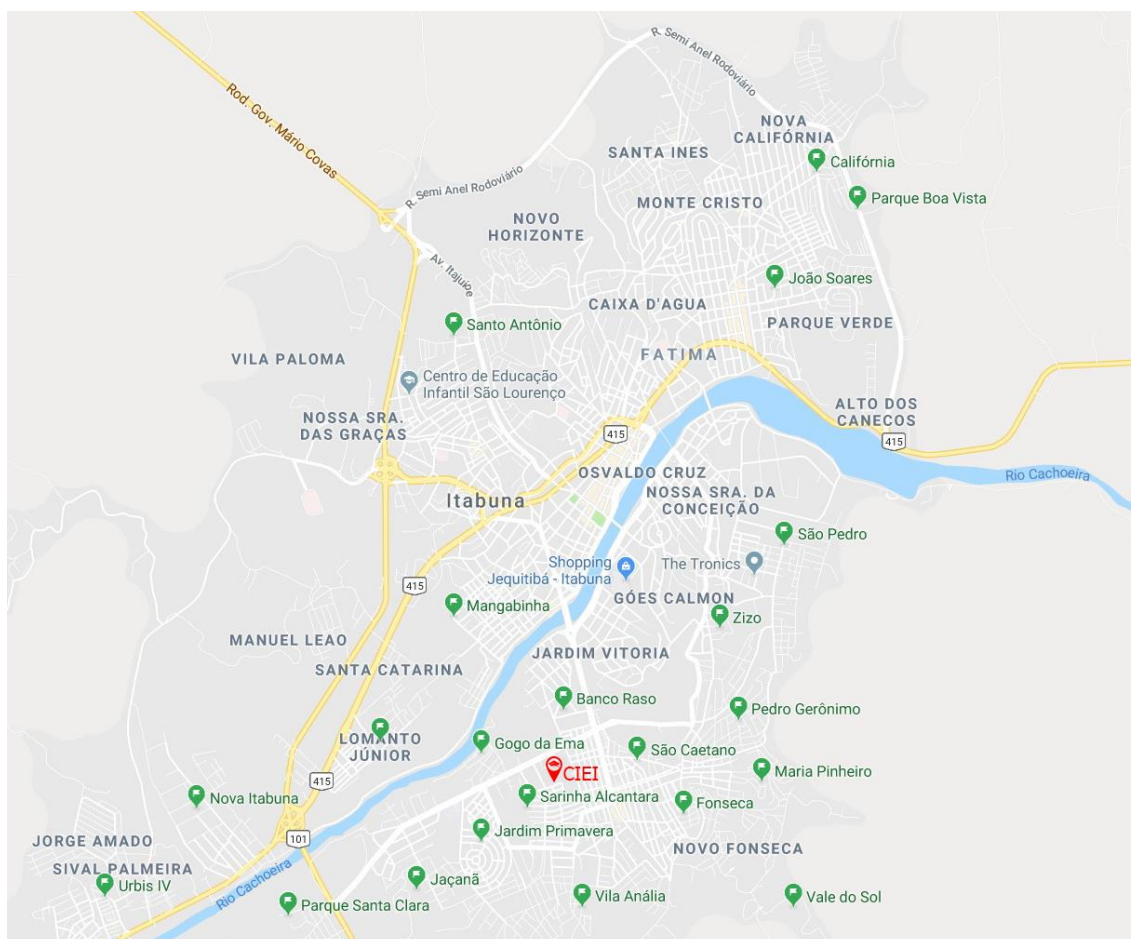
Como se observa, no total, há quase uma exata divisão entre a quantidade de estudantes que dizem residir ou não na periferia. A diferença é, de fato, mínima: apenas um indivíduo. Esse número demonstra que o CIEI abriga em seu interior, em que pese a sua localização privilegiada na cidade, uma significativa parcela de estudantes que, por diversas razões, se entendem periféricos.

Os 73 (setenta e três) estudantes que se afirmaram enquanto residentes de periferia, apontaram 30 (trinta) bairros da cidade com esta qualificação: Alto da Conquista, Banco Raso, Baixa Fria, Califórnia, Carlos Silva Andaraí, Ferradas, Fonseca, Gogó da Ema, Jaçanã, Jardim Primavera, João Soares, Lomanto Júnior, Maria Pinheiro, Mangabinha, Nova Ferradas, Nova Itabuna, Novo Jaçanã, Parque Boa Vista, Pedro Jerônimo, Santa Clara, Santo

Antônio, São Caetano, São Lourenço, São Pedro, São Roque, Sarinha Alcântara, Urbis IV, Vale do Sol, Vila Anália e Zizo.

Abaixo, representação cartográfica destas localidades feita com o auxílio do Google Maps, para melhor visualização de como eles estão dispostos com relação ao CIEI

Figura 01 - Indicação no mapa dos bairros em que residem os estudantes do CIEI que se percebem periféricos



Fonte: Google Maps

Na imagem, os pontos na cor verde, representam 22 (vinte e dois) dos bairros indicados pelos estudantes como periféricos. Os bairros, Ferradas e Nova Ferradas, embora apontados pelos estudantes, por se encontrarem mais distantes da malha urbana compactadas, não couberam na representação acima. Os bairros Alto da Conquista, Carlos Silva Andaraí, Baixa Fria, Novo Jaçanã, São Lourenço e São Roque, embora identificados pelos alunos, não constam da base de dados do Google Maps e, por esta razão, também deixaram de ser destacados no mapa.

Como se observa na Tabela 01, nem todas as turmas apresentaram maioria de indivíduos que se identifica como residente de periferia. Ao observar este fato, decidiu-se que

a realização das demais atividades previstas para a coleta de dados ocorreria apenas naquelas em que o fenômeno se observou com relação a maior parte dos estudantes presentes quando da aplicação do questionário, quais sejam: 1º ano A, 1º ano B e 2º ano A, que juntas soma 43 pessoas, num universo de 71.

3.3 Uma metodologia participativa para fomentar o debate

A escolha dos próximos passos com relação à coleta de dados considerou: a) o curto intervalo de tempo de contato com as turmas, cedidos pelo professor de geografia das turmas e 1º e 2º ano; b) o ambiente da sala de aula; c) a não programação do momento no planejamento das disciplinas cujas aulas foram cedidas; d) o fato de serem adolescentes e jovens entre 13 e 19 anos

Diante disso, foi organizada a discussão sobre a relação entre Estado e periferia sob o prisma da teoria do reconhecimento social, na forma de rodas de conversa com os estudantes que se reconheceram como moradores de comunidades periféricas. De forma dinâmica e descontraída, foram estimulados a expor suas opiniões, narrativas, experiências e interagir uns com os outros. A condução de todo o debate coube ao pesquisador, que introduziu os pontos a serem analisados e discutidos pelo grupo, interferindo sempre que fosse conveniente ao cumprimento dos objetivos da pesquisa, inclusive compartilhando sua própria vivência em bairro periférico.

De acordo com Mélo et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno das temáticas selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa e, no processo dialógico, os sujeitos podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, ressaltando ainda que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Assim, ao mesmo tempo em que as pessoas falam expõem suas narrativas, buscam compreendê-las por meio do exercício do pensar compartilhado, que possibilita a significação dos acontecimentos.

Essa escolha metodológica foi feita considerando a natureza qualitativa da pesquisa e, principalmente, por permitir que os participantes expressassem suas percepções sobre o assunto proposto e, concomitantemente, possibilitar o trabalho reflexivo das manifestações apresentadas pelo grupo, além de manter a atmosfera de informalidade e descontração necessárias para se adquirir, dentro do período de tempo disponível, confiança o suficiente para que os estudantes se abrissem e dividissem os seus pensamentos:

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida. (SAMPAIO; SANTOS; AGOSTINI; SALVADOR., 2014, p. 1301)

É favorecido, assim, o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto. Além disso, como o próprio nome sugere, a coleta de dados por meio da roda de conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por se assemelhar a uma entrevista de grupo, mas sem se deixar constituir um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, voltando-se a uma discussão focada em tópicos específicos sobre os quais os participantes são incentivados a emitir suas opiniões (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

A intenção maior foi a de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes vozes que ali se manifestavam para a compreensão de processos de construção de uma determinada realidade por um grupo específico. Essa perspectiva interacional faz com que a referida técnica se aproxime dos grupos focais. Como reforça Gatti sobre esta última, numa concepção que também é válida para as rodas de conversa:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

Afonso e Abade (2008) classificam as rodas de conversa entre as metodologias participativas e ressaltam que para facilitar a comunicação e a interação, pode-se fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não.

Nesse sentido, como havia o receio do desconforto ou da timidez dos alunos em verbalizarem seus argumentos, sobretudo diante de uma pessoa completamente nova no cotidiano da escola, aproveitou-se o ambiente da sala de aula e da possível identificação do pesquisador como um professor, para se aplicar algumas atividades a serem realizadas por escrito e que, na pior das hipóteses, garantiriam algum material concreto a ser analisado na

resolução do problema de pesquisa, além de impulsionar a discussão, trazendo a ela novos elementos.

Assim, intercalou-se a realização de atividades escritas, com o debate em forma de roda de conversa, orientado por apresentações em power point (Anexos B e C) com as salas organizadas em semicírculo, conduzido pelo pesquisador, que também compartilhava suas experiências enquanto morador de periferia, sendo este o elo que o unia aos estudantes. Tudo foi registrado em áudio para análise posterior. Seguiu-se essa mesma fórmula nas três turmas que participaram desta fase da coleta de dados, que será detalhada a seguir.

3.3.1 A dinâmica dos encontros

3.3.1.1 Primeiro momento: conversando sobre periferia

O primeiro encontro foi dividido em duas etapas: inicialmente, entender qual a concepção de periferia que os estudantes possuíam, quais os elementos considerados na compreensão do conceito, quais eram as espacialidades dos bairros periféricos em que eles residiam, o que mais os fazia entender aqueles lugares daquela forma e qual a influência do bairro em que residiam no desenvolvimento da sociabilidade, na percepção de si mesmo e nas relações com o poder público, conforme .

Para tanto, o passo inicial foi mostrar uma sequência de imagens que exprimiam uma realidade comumente encontrada em bairros periféricos do Brasil e perceber se havia identificação dos estudantes com elas: uma rua sem asfalto, lixo espalhado numa via sem qualquer manutenção, um parque de lazer público deteriorado, uma praça inutilizada, um sistema de esgoto ineficiente, uma mercearia simples, um posto de saúde com filas na porta e um botequim. Diante de todas as imagens, sem exceção, houve um caloroso reconhecimento, comumente seguindo de comentários do tipo: “você foi na minha rua tirar essa foto?”, “parece com o meu bairro” e “onde eu moro é muito pior”.

Em seguida, realizou-se uma atividade intitulada “checklist da periferia”, em que os estudantes assinalavam, numa tabela com 13 características espaciais, sociais e simbólicas, quais eram percebidas na realidade em que se inseriam. A seguir os itens e os resultados do levantamento, que serão de fato analisados no capítulo seguinte:

No meu bairro existem ou durante algum tempo existiram ruas sem asfalto	85%
Existem poucas linhas de ônibus para o meu bairro	66%
Normalmente eu espero mais de 20 minutos no ponto de ônibus	66%
Para realizar minhas atividades cotidianas, eu preciso do transporte público	59%
No posto de saúde do meu bairro faltam medicamentos, vacinas e/ou médicos com frequência	54%
Meu bairro não tem praça	35%
A praça do meu bairro não é um local de lazer	55%
A coleta de lixo no meu bairro é insuficiente / Não há um lugar adequado para descartar o lixo	42%
O sistema de esgoto não funciona de modo eficiente no meu bairro	35%
Meu bairro é frequentemente noticiado nos blogs policiais da cidade	40%
Eu já ouvi comentários pejorativos a respeito do local em que eu moro	69%
Relacionam o meu bairro a criminalidade com frequência	52%
Relacionam o meu bairro a pobreza com frequência	30%

Fonte: Elaboração própria

Com isso, o objetivo foi o de identificar quais os diversos marcadores que os locais de moradia traziam aos sujeitos, delinear mais precisamente as características dos bairros periféricos que se encontram dentro do CIEI e discutir como esses elementos influenciam as trajetórias dos estudantes em seus processos de sociabilidade e qual o papel do Estado frente a cada um deles.

Após a realização da tarefa acima, iniciou-se efetivamente o diálogo com os estudantes. Primeiro, o pesquisador fez um breve relato de sua experiência enquanto morador da periferia e como essa circunstância impactou outros aspectos de sua vida, o acesso a serviços públicos, o modo como os outros o enxergavam e a construção de sua própria identidade enquanto cidadão, sujeito de direitos, e enquanto membro de diversas coletividades além do bairro.

O que se observou em todas as turmas é que isso serviu para deixar os jovens mais à vontade para compartilhar as próprias trajetórias. Estabeleceu-se ali um vínculo marcado pela

identificação e empatia, de modo que a preocupação com a possível timidez ou desconforto dos estudantes, desapareceu.

A medida que as experiências eram contadas, interações eram feitas e, aos poucos, foram se inserindo os pontos de discussão: infraestrutura dos bairros, criminalidade, execução de políticas sociais pelo Estado, presença de agentes públicos nos locais, como moradores de outras áreas da cidade – inclusive de outras periferias – (pre)conceituavam o ambiente, as situações vexatórias ou de constrangimento sofridas, os medos e limitações na vida social impostas pelos distanciamentos territoriais, sociais e simbólicos, os aspectos positivos de morar na periferia e, por fim, a sincera opinião de quem está inserido nessas realidades.

Houve a participação massiva dos estudantes, que demonstraram bastante firmeza em seus relatos e, descobrindo naquele momento onde os colegas residiam, encontraram diversos pontos de convergência em suas histórias. Ao tempo em que compartilhavam insatisfações, também defendiam os seus bairros, quase sempre sob o argumento de que “quem mora lá sabe que não é tão ruim quanto dizem”.

Por fim, a fim de sintetizar e ilustrar este primeiro momento, construiu-se uma nuvem de palavras, em que os estudantes foram convidados a definirem, em uma única expressão a experiência na periferia. O recurso também serve para categorizar as falas e narrativas expostas na sessão.

3.3.1.2 Segundo momento: conversando sobre o reconhecimento social na esfera pública

Escutadas as definições do que vem a ser periferia e das singularidades vivenciadas por indivíduos que se encontram inseridos neste contexto, passou-se ao debate acerca do reconhecimento social, especificamente quanto às esferas do direito e da solidariedade, e de como o Estado interfere nestas pautas, tanto nas relações entre os indivíduos, como na relação do indivíduo com ele.

3.3.1.2.1 Conversando sobre igualdade e reconhecimento jurídico

No segundo momento do primeiro encontro, o objetivo foi o de discutir o papel Estado na noção de cidadania e de igualdade apreendidas pelo indivíduo, isto é, na esfera jurídica do reconhecimento social pensada por Honneth e na autorrelação prática do autorrespeito.

Inicialmente, se apresentou a igualdade como um desafio do Estado moderno, que precisa reconhecer as diferenças existentes entre os indivíduos para garantir a paridade de

participação e de acesso à direitos, salientando que dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.

Em seguida, demonstrou-se como a igualdade é um valor central na ordem jurídica brasileira, tendo sido elevada ao status de princípio constitucional, consagrado no *caput* do art. 5º da Carta Magna de 1988, então vigente: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

O dispositivo constituição foi lido para os estudantes e perguntado se ele se efetivava em sua integralidade para quem vive na periferia. Em todas as turmas, foi unânime a resposta negativa.

Diante disso, foram eles convidados a pensar o que impedia e o que poderia possibilitar a materialização da norma, que representa garantias fundamentais ao pleno desenvolvimento humano, a dignidade e a concepção de cidadania. Não se falou, em nenhum momento nos termos “reconhecimento jurídico” ou “autorrespeito”. A ideia foi a de transportar esses conceitos para o que eles de fato representam na prática e para uma linguagem acessível aos jovens.

Precedendo a discussão acerca do novo tópico, realizou-se uma atividade intitulada “semáforo da igualdade e cidadania”, em que os estudantes escreviam em termos objetivos, numa folha verde, o que “abria o sinal” para os referidos valores e, numa folha vermelha, o que “bloqueava” a sua passagem. Em todas as turmas, registrou-se a dificuldade em compreender o sentido de igualdade como um valor que permeia o acesso a demais direitos, notando-se uma concepção bastante fragmentada do conceito, como se ele fosse racionalizado de modo essencialmente abstrato. Diante disso, foi necessário trazer exemplos de situações em que indivíduos têm garantias fundamentais negligenciadas e, em seguida, demonstrar o que havia em comum em todas elas: uma experiência de desrespeito e desigualdade.

Com a atividade, de modo geral, o que se notou foi uma vinculação bastante direta a questões financeiras e de segurança pública, o que acaba por refletir a própria concepção (e estereotipação) da periferia enquanto lugar pobre e violento.

3.3.1.2.2 Conversando sobre identidade e estima social

O segundo e último encontro com as turmas deveria ocorrer na semana seguinte, no entanto a escola passou a se preparar para os desfiles de 07 de setembro, suspendendo alguns turnos de aula para os ensaios e, passado o evento cívico, concedendo aos alunos um dia de folga. Os horários disponibilizados para a realização da pesquisa foram comprometidos por esse cronograma e, por essa razão, a nova oportunidade de conversar com os estudantes só ocorreu três semanas após a primeira inserção no campo.

Na ocasião, embora os alunos já estivessem familiarizados com a proposta, optou-se por retomar rapidamente o discutido no encontro anterior a partir da apresentação de alguns dados nele coletados, quais sejam: os bairros apontados como periféricos pela turma, as respostas oferecidas pelo grupo no “checklist da periferia” e as imagens construídas no semáforo do reconhecimento, nos mesmos moldes das colocadas no tópico anterior.

Feito isso, inseriu-se o primeiro ponto de discussão daquele dia, intitulado “a experiência compartilhada da periferia: solidariedade, inclusão e justiça social”. A ideia era a de debater elementos relativos à esfera da estima social, identificando quais as valorações atribuídas aos indivíduos que compõem as comunidades periféricas, se esta era positiva ou negativa e quais as consequências dela para a vida prática dos sujeitos.

Neste aspecto, se propôs um diálogo a respeito da identidade coletiva e da generalização dos sujeitos a partir de duas interrogativas: como somos vistos/lembrados e como nos vemos.

Isto porque na discussão a respeito da solidariedade, como já explorado anteriormente, Honneth trata de estima social e de como a comunidade proporciona ao indivíduo a sua unidade de pessoa, que é denominado “outro generalizado”:

Somente a partir da aprendizagem da existência de um outro generalizado, o sujeito é capaz de estruturar uma percepção normativa do mundo, para além do individual. Com isso, ele é capaz de reduzir seu amor-próprio e conceder ao outro a autoridade moral necessária para interagirem em posição de reconhecimento [...] Nesse caso de desrespeito, trata-se de uma valoração moralmente negativa do indivíduo, pois o reconhecimento é, antes de tudo, a manifestação do valor atribuído a alguém na forma pública (HONNETH, 2001, p. 125).

Em síntese, se está falando de reações comportamentais que surgem a partir da interação entre os sujeitos. Solidariedade, aqui, compreende o sentido de experiência compartilhada.

Para promover este debate, realizou-se uma atividade denominada “as duas faces de uma mesma moeda”. Num primeiro momento, os estudantes foram instruídos a indicar, escrevendo de um lado do papel no máximo três palavras que denotam como pessoas que residem em periferia costumeiramente são identificadas por quem ocupa espaços centrais ou hegemônicos de poder e privilégio dentro das sociedades, isto é, como generalizam esse sujeito. Em seguida, no verso da mesma folha, foi solicitado que escrevessem no máximo três palavras que revelassem, levando em conta as suas próprias experiências, o que de fato identifica quem mora na periferia nestes espaços.

A ideia foi a de verificar se havia conflito entre as duas referências: a atribuída pelo outro e a que eles, enquanto sujeitos conscientes de suas próprias realidades, reconhecem como verdadeiras. Dados os resultados, a discussão foi norteada por três questões: a) moradores de periferia são valorados positiva ou negativamente? b) qual o impacto disso nas relações que se estabelecem com outros sujeitos, notadamente aqueles que não compartilham da experiência periférica, bem como na vida prática; c) qual dessas identidades é legitimada e validada pelo Estado?

3.3.1.3 Terceiro momento: Conversando sobre o CIEI

Entrou-se no último ponto a ser discutido com os estudantes: as experiências de reconhecimento social (ou não) vivenciadas dentro da escola por quem reside em periferia. Para tanto, optou-se apenas pela escuta dos alunos. Primeiro, foram lidos os princípios norteadores do CIEI (UFSB, 2016) que guardam relação com as esferas jurídica e estima social, abaixo listados:

- 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 cios 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.

Os termos em negrito também foram destacados oralmente e as perguntas direcionadas aos estudantes foram no sentido de perceber como eles se efetivavam e através de quais ações. A intenção foi a de avaliar como a execução do projeto do CIEI promove o reconhecimento social, articula as diferenças entre as realidades vivenciadas pelos estudantes e interfere nas relações intersubjetivas desenvolvidas entre os alunos e entre estes e o espaço público da escola, considerando a bagagem periférica que trazem consigo, evidenciada na realização das outras atividades e debates empreendidos até ali.

Além disso, se propôs refletir sobre a relação que os indivíduos estabelecem com os outros espaços públicos em que eventualmente circulam e participam, incluindo os seus bairros de moradia.

Por fim, indagou-se objetivamente se e como o CIEI aborda a questão da periferia dentro da escola, se havia o interesse em saber os locais de onde os estudantes vinham, qual a relação que eles mantinham com esses espaços e se este era uma fator de diferença dentro do cotidiano escolar.

Coletados os dados, o próximo passo é a análise, tanto daqueles resultados que já foram objetivamente expostos neste capítulo, fruto das atividades realizadas, como das rodas de conversa empreendidas com os estudantes nos dois encontros em cada turma, de onde se extraíram relatos de experiências, reflexões sobre o conceito de periferia, as relações entre esta e o Estado, processos de reconhecimento social e construção da identidade e, por fim, como tudo isso dialoga com a realidade vivida dentro do CIEI e com os princípios norteadores do projeto. A esse respeito, se ocupará o capítulo seguinte.

Sociedade significa unidade e diversidade. Um paradoxo que explica muitas coisas.

(George Mead)

Não se impaciente

O que a gente sente, sente

Ainda que não se tente, afetará

O afeto é fogo

E o modo do fogo é quente

E de repente a gente queimará

(Gilberto Gil)

CAPÍTULO IV

4. A PERIFERIA ESTÁ DENTRO DA ESCOLA: DISCUTINDO RESULTADOS E ARTICULANDO CAMINHOS PARA O RECONHECIMENTO E A IGUALDADE

4.1 O que é periferia?

A primeira relação explorada nas rodas de conversa realizadas no CIEI foi a dos estudantes com os próprios bairros. No começo, os alunos não pareciam se dar conta da influência do local de moradia nas relações de sociabilidade que construíam fora daquele lugar, nem de como os referenciais espaciais fornecidos pelo território constituíam a identidade que lhes era atribuída e, em alguns casos, era assumida por eles de fato.

No início das conversas, era comum escutar que “não fazia diferença” morar na periferia, mas na medida em que a discussão avançou, a condição periférica passou a ser problematizada também por aqueles que outrora tinham adotado uma posição de neutralidade, bem como por quem não convive nesses espaços. Inclusive, em todas as turmas, estudantes que inicialmente haviam respondido o questionário informando que não reconheciam o seu bairro como periférico, mudaram de opinião e pediram para alterar a resposta dada no questionário, passando, então, a realizar as demais atividades empreendidas na coleta de dados. Isso mostrou, a nosso modo de ver, a naturalização dos processos de subalternização e marginalização que marcam a sociedade brasileira e o poder do diálogo e da interação com o outro para fomentar uma percepção crítica da realidade e uma quebra dos paradigmas criados e fortalecidos pela cultura do privilégio.

É interessante destacar que alguns bairros foram identificados como periféricos e também como não periféricos. Essa dupla identificação aconteceu com relação aos seguintes locais: Banco Raso, Califórnia, Ferradas, Jaçanã, Jardim Primavera, Mangabinha, Nova Itabuna, Novo Jaçanã, Pedro Jerônimo, Santo Antônio, São Caetano, Sarinha Alcântara, Urbis IV e Vila Anália.

Entende-se que esse fato pode ter ocorrido por três motivos: primeiro, a associação do termo “periferia” a uma coisa ruim e de pouco valor em contraposição aos aspectos positivos que o indivíduo percebe com relação ao local, sobretudo por influência das redes de vizinhança, dos laços familiares e de amizade lá criados e da memória afetiva que se vincula diretamente ao bairro, dificultando, portanto, a sua compreensão de modo negativo, apesar do reconhecimento da má prestação dos serviços, como se observa no relato de um dos

estudantes: *“a vida não seria igual se eu morasse no Centro, mas talvez eu não teria felicidade. Minha mãe fala ‘se nós ganhasse algum dinheiro, nós poderia mudar de bairro’. Eu digo ‘porque? você vai sozinha. Eu sou tão feliz aqui’.”* (estudante morador de Ferradas).

Em segundo lugar, a organização espacial de Itabuna que congrega, dentro de um mesmo bairro, áreas caracterizadas pelo abandono público e ausência de infraestrutura e, outras, mais urbanizadas, com maior facilidade de acesso a serviços, lazer e transporte. Isso sem contar a proximidade territorial entre centro e periferia, de modo que poucos são os bairros efetivamente distantes metricamente da malha urbana compactada.

Por fim, a já mencionada naturalização da desigualdade, que promove mais do que uma aceitação passiva da condição de marginalidade, a saber, a ideia de que aquela realidade é justa e merecida.

Sobre a segunda hipótese, o próprio bairro em que se localiza o CIEI (São Caetano) é um exemplo bem claro dessa ambiguidade. A mesma localidade concentra uma das vias mais movimentadas da cidade, o Centro Administrativo Municipal, supermercados, bancos, estabelecimentos comerciais, prédios que comportam clínicas, escritórios e restaurantes e, também, ruas sem asfalto e com esgoto à céu aberto. Há características que o contemplam como centro e como periferia. Ou seja, a depender da área em que se mora, percebem-se bairros completamente diferentes e isso determina a relação que o sujeito estabelece com o lugar. Abaixo, imagens que evidenciam essa contradição:

Figura 01 – Ambiguidade espacial no bairro São Caetano



Fonte: Google Street View

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 equipe de gestão da escola, houveram reações de descrédito aos os objetivos e justificativas apresentados. Diante da argumentação de que o projeto ajudaria a descortinar uma realidade por vezes invisibilizada, dando voz a um grupo historicamente oprimido e ajudando a compreender as dinâmicas sociais e urbanas que operam dentro daquele ambiente, a devolutiva de uma das pessoas que compunha a equipe de gestão do CIEI foi no sentido de que os objetivos do trabalho dificilmente se cumpriram ali, tendo em vista que se tratava de uma escola pública elitizada e *“com um ou outro estudante que vinha da periferia, como aquele rapaz do noturno que vende aipim na feira”*. Na ocasião, foi sugerido até que a pesquisa se desenvolvesse no Instituto Municipal de Educação Aziz Marom (IMEAM)⁴¹, outra escola pública da cidade, esta sim, nas palavras da coordenadora *“periférica em tudo, inclusive na estrutura”*.

O que se observou na fala da professora foi a utilização do termo “periferia” para se referir a um lugar cuja estrutura é precária, o que, em sua análise não se aplicava ao CIEI, que possui o suporte administrativo, tecnológico e pedagógico de uma Universidade Federal, funciona em tempo integral, dispõe de uma equipe gestora liderada por três diretores, tem um corpo de professores qualificado, com nomes que se destacam no município, e, inclusive, na ocasião da pesquisa de campo, estava passando por uma reforma no pavilhão de aulas e em uma das áreas de convivência.

Uma análise comparativa superficial com o Colégio Estadual de Itabuna (CEI), por exemplo, que funciona ao lado, dentro do mesmo terreno (não existem sequer muros separando as instituições, que compartilham os portões de entrada e saída, bem como estacionamento), evidencia um contraste que só reforça as impressões de que aquela escola é elitizada e não concentra em seu interior uma realidade periférica⁴².

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? E quando as comunidades é que estão dentro da escola? Nesse caso, se despreza a interação com os locais

⁴¹ 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.

⁴² Informações disponíveis na Plataforma QEdU também reforçam essas impressões: O CEI não possui estrutura adaptada à portadores de deficiência, diferentemente do CIEI. O CIEI também conta com espaços que o distinguem, quais sejam: laboratório de informática, laboratório de ciências e sala para atendimento especial. O CEI conta apenas com sete computadores, nenhum deles disponíveis para os estudantes, enquanto o CIEI possui 7 máquinas exclusivas para o uso administrativo e 26 para os alunos. Vale ressaltar, ainda, que o CEI teve, no ano de 2017, 1.013 matrículas, contra 519 do CIEI.

de moradia dos estudantes? Os sujeitos periféricos dentro do ambiente escolar não o qualificam também dessa maneira?

Como visto na Tabela 01, no capítulo III, quase metade dos estudantes da escola se reconhecem enquanto moradores de bairros periféricos, compartilhando uma experiência sensorial e social. É um número expressivo e que não deve ser desconsiderado nas práticas institucionais. A fala da coordenadora contradiz dados levantados com as turmas, demonstra desconhecimento sobre os fatos e permite inferir que não são empreendidas ações dentro da unidade escolar tendo esse marcador como pauta de discussão e análise.

Retomando o discutido na primeira roda de conversa, em busca de uma definição do que e como seria a periferia vivenciada pelos estudantes, foi construída uma nuvem de palavras em que cada um definia com um único termo essa experiência. O resultado foi o seguinte:

Figura 02 – A experiência na periferia em uma palavra (todas as turmas)



Fonte: Elaboração própria⁴³

⁴³ Importante salientar que as cores utilizadas nesta representação gráfica e nas próximas a ela semelhantes são aleatórias. O que deve ser observado é que as palavras grafadas em maior tamanho, correspondem àquelas que foram repetidas mais vezes.

Observe-se que, embora a palavra **desigualdade** tenha sido a que apareceu com mais frequência, elementos positivos como **humildade** e **união** surgiram também. São muitas as contraposições, aliás: há **violência**, mas também há **tranquilidade**. Encontra-se **igualdade** na **injustiça** e na **diferença**. Vive-se uma **luta diária**, cujas **dificuldades** são **invisibilizadas**. Se está na **favela** e, ao mesmo tempo, incorpora-se à **selva de concreto**. A **criminalidade** gera **insegurança** e **tristeza**, além de contribuir para que quem mora na periferia seja “**mal olhado**” e sofra uma série de **preconceitos**, mas conviver com ela também permite adquirir **experiência**.

O que se lê nesse emaranhado de definições é a complexidade que incide sobre a trajetória de quem habita e ocupa esse lugar, que é, vale reafirmar, mais do que um endereço, uma posição dentro da sociedade.

Esse quadro é o reflexo de algumas narrativas que serão expostas a seguir e dialoga com a revisão teórica feita sobre o tema no capítulo I. As palavras utilizadas pelos estudantes constituem marcadores da diferença e quando relacionadas, fornecem categorias de análise que possibilitam entender os distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos que marcam a periferia.

4.1.1 “Você já tomou um tiro?”: A relação entre criminalidade, insegurança e preconceito

A primeira associação estabelecida pelos estudantes foi entre periferia e crime. A violência, diretamente ligada à criminalidade, foi insistentemente mencionada como mácula destes locais, ainda que ela, de fato, não se faça presente no cotidiano dos bairros. A partir das narrativas compartilhadas, se percebe que esse é o principal estigma atribuído a quem vem de um bairro periférico: a integração imediata e obrigatória com o mundo da ilicitude, em especial, do tráfico de drogas, de modo a se pensar que os indivíduos ou são/foram bandidos ou convivem com bandidos ou já foram vítimas desse universo. Nas falas abaixo, os estudantes exemplificaram esse fenômeno:

ESTUDANTE DO BAIRRO SÃO PEDRO - Eu tava na casa de um colega, ficava tarde, eu dizia “man, vamos lá pra casa agora?” e eles diziam “**vou não, minha mãe não deixa, lá é muito perigoso**”.

ESTUDANTE DO BAIRRO SÃO PEDRO - Tem partes do bairro que são até “de boa”. Mas tem partes que não tem a estrutura que um bairro precisa ter. **Muitas vezes quando eu falo que moro no São Pedro, a pessoa já fica assustada, tá**

ligado? Perguntam “e aí, você já tomou um tiro?”

ESTUDANTE DO BAIRRO FERRADAS - Sempre perguntam também se eu moro na roça.

Evidencia-se o olhar carregado de preconceito que se volta contra quem vem dos bairros periféricos. As causas desse olhar são muitas, mas quando os alunos citam em seus discursos as expressões “rivalidade entre facções” e “guerrinha na quebrada dos manos” ou cantarolam o “rap das armas”⁴⁴ durante o debate, é inevitável não relacionar a construção desse padrão, por exemplo, com os tipos cinematográficos sobre a periferia criados em filmes de grande popularidade como *Cidade de Deus* (2001), *Cidade dos Homens* (2007) e *Tropa de Elite* (2007 e 2010), que privilegiam em suas imagens e roteiros os estigmas de crime, pobreza e desemprego.

Claro, é preciso ressaltar que as obras citadas se referem a uma realidade metropolitana, cujas comunidades periféricas possuem dimensão muito maior do que a de Itabuna e onde é maior também a segregação territorial e socioeconômica sofrida. Além disso, ressalva-se o fato de a presente pesquisa se referir a comunidades periféricas de um modo geral e não exclusivamente às favelas⁴⁵, cenário das citadas produções. Contudo, não se pode desconsiderar a sua influência na construção de estigmas que são acionados quando se ouve o termo “periferia”.

Nesse sentido, de acordo com os resultados obtidos com a atividade intitulada “checklist da periferia”, constantes da Tabela 02, 69% dos estudantes indicaram já ter ouvido comentários pejorativos sobre os seus bairros e 52% manifestaram que já tiveram seus locais de moradia relacionados à criminalidade. Ainda, 40% disseram saber que tais lugares frequentemente aparecem nos blogs policiais locais.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO - **A mídia fala que o meu bairro é muito perigoso.** Se tem algo no Fonseca, na Baixa Fria [bairros periféricos próximos ao do estudante], falam que é no Maria Pinheiro. **Aí todo mundo tem medo... Ninguém**

⁴⁴ “Morro do Dendê é ruim de invadir/ Nós, com os alemão, vamo se divertir/ Porque no Dendê vô te dizer como é que é/Aqui não tem mole nem pra DRE/Pra subir aqui no morro até a BOPE treme/Não tem mole pro Exército, Civil, nem pra PM/Eu dou o maior conceito para os amigos meus/Mas morro do Dendê também é terra de Deus”. Esse é um trecho da música, popularizada na ocasião do filme “Tropa de Elite” (2007). A letra completa pode ser acessada em: <https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/941509/>. Compositores desconhecidos.

⁴⁵ Favela, segundo o IBGE, é um aglomerado subnormal, um assentamento irregular, constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade – isto é, fruto de invasões ou adquiridas informal/clandestinamente - e pelo menos uma das características a seguir: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes; carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Informação disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>. Acesso em 12 dez. 2018.

nunca quis ir em minha casa fazer trabalho porque quando eu digo que moro no Maria Pinheiro, dizem logo que é longe, que tem tiro.

ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA - Eu moro no Sarinha. Não, é na divisão. Eu vou falar divisão. Divisão entre Gogó e Sarinha. Eu acho lá muito tranquilo...

ESTUDANTE DO VILA ANÁLIA - É... Tranquilo... [em tom irônico]

ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA – É tranquilo sim. Mas não olham pra lá do mesmo jeito que olham pra os outros bairros da cidade... **São péssimas as notícias que saem sobre lá e com certeza isso faz com que as pessoas pensem diferente.** Mas eu tenho orgulho de lá. Não vou esconder nunca onde eu moro.

ESTUDANTE DO JARDIM VITÓRIA – Eu moro no Jardim Vitória [bairro nobre da cidade]. Eu soube, me falaram que lá [João Soares] era um bairro cheio de coisas ruins e tal... Mas eu fui lá e não vi nada disso.

ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA – **É, mas quando você foi no meu bairro [Gogó da Ema], queria ir até de carro blindado.**

ESTUDANTE DO JARDIM VITÓRIA – Eu fiquei preocupado, né.

ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA – **Você é um burguesinho que não sai do condomínio.** [em tom de provocação, começou a cantarolar a música “Burguesinha”]

Nas falas acima, destaca-se o papel da mídia na construção dessa representação, que alimenta de modo apelativo o imaginário daqueles que nunca colocaram os pés em comunidades periféricas. As notícias rotineiramente difundidas nos meios de comunicação locais com relação a estes bairros, sobretudo em programas como “Alerta Total” e “Balanço Geral”, notoriamente conhecidos pela exploração sensacionalista dos fatos, e em blogs como “Verdinho” e “Vermelhinho”, cujas manchetes igualmente dramáticas rapidamente se propagam nas redes sociais, estão relacionados justamente a ocorrência de crimes ou provocados por moradores destes locais ou que neles se consumaram.

Ademais, essas mídias costumam salientar com bastante frieza os aspectos espaciais declinados pelos estudantes como comuns, como se observa da Tabela 01, quais sejam: ruas sem asfalto, postos de saúde deficitários, praças deterioradas que não se constituem enquanto espaço de lazer e coleta de lixo e saneamento básico insuficientes. Tudo isso é feito em tom de denúncia, sob o pretexto de dar voz às comunidades e chamar a atenção dos governantes para os diversos problemas enfrentados pela população, mas, no fim das contas, acaba por provocar medo e outros sentimentos negativos em quem consome essas informações e por fortalecer os estigmas também verbalizados pelos estudantes. Ora, se nada de bom é dito, é porque nada de bom deve ter para se dizer. Será?

O que se observa é que esse conjunto de fatores provoca insegurança em quem não partilha do cotidiano da periferia, mas não apenas isso, fomenta uma série de preconceitos que permeiam o universo do crime, por exemplo: acreditar que a pessoa já consumiu drogas, presencia ações próprias do tráfico, convive com tiroteios diariamente, que circulam pessoas armadas no bairro, ou, até mesmo, entender como natural alguém já ter sido baleado.

Os estudantes, contudo, não ignoraram a existência do crime. Ele existe e seus efeitos são percebidos, como na narrativa abaixo:

ESTUDANTE DO JOÃO SOARES - Eu tinha dois amigos de infância. Um morreu e o outro foi preso. Ele tá preso agora em São Paulo, eu acho. Antes eles moravam em uma Fazenda, se tivessem continuado lá, talvez não tivesse acontecido nada disso [...] Quem vem de fora não acha tranquilo.

ESTUDANTE DO PARQUE BOA VISTA - Eu nunca tinha ido no bairro dele [João Soares, mencionado pelo estudante 01]. Só na Califórnia, que é próximo, porque minha ex-namorada era de lá... Mas tudo bem pra mim. Tava “de boa”. “De boa” mais ou menos, né?! Mas se vem alguém do Góes Calmon [bairro nobre da cidade], de um bairro fechado - tem bairro que parece condomínio fechado - vai ficar com medo.

Do mesmo modo, chama atenção o comentário de um dos estudantes no sentido de que há uma relação direta entre o aumento da criminalidade e a periferização dos espaços:

ESTUDANTE DO BAIRRO VILA ANÁLIA - Eu acho que o avanço da criminalidade tornou o bairro periférico. Antes eu brincava na rua até dez horas da noite com minhas amigas, hoje ninguém brinca mais na rua. [...]

Na visão do estudante, com relação a sua própria experiência, não é a localidade periférica que fomenta ou atrai o crime, mas o contrário, é o crime que faz com que se enquadre determinado espaço da cidade nesta categoria. É um ponto de vista bastante interessante que se desenvolve em sentido oposto às variáveis que analisamos no capítulo I e que talvez faça sentido em contextos excepcionais, que não contam com obstáculos concernentes à infraestrutura e prestação de serviços, todavia, é importante ressaltar que, seguindo a linha defendida nesta pesquisa, a expressividade dos índices de criminalidade em uma região não é suficiente para, por si só, definir o que é ou não periférico. Há muito mais em jogo, conforme explorado no capítulo I.

Os estudantes também salientaram o medo que sentem ao adentrar um outro bairro periférico que não o seu, mas de um modo mais consciente, como se toda aquela experiência vivenciada a partir do local de moradia fornecesse uma espécie de maturidade e capacidade crítica que permite enxergar além do estigma, sem exageros e sem terror. O contraponto a toda essa construção baseada na insegurança é justamente a ideia de tranquilidade que subsiste, apesar de tudo:

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA - Eu moro no bairro Vila Anália. As pessoas, alguns amigos meus tem medo de ir lá porque falam que é perigoso. Mas não é perigoso. Não tem perigo lá. Tem muito mato, as pessoas ficam fazendo brincadeiras...

ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA - Tem muito mato mesmo... [em tom de provocação]
 ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA - Fazem brincadeiras bestas com isso, entendeu?
 ESTUDANTE DO GOGÓ DA EMA - Só tem mato... [em tom de provocação]
 ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA - **Pra mim, pra mim, é um bairro muito tranquilo.**

Afirmações como a destacada no diálogo acima foram quase uma unanimidade, tendo sido ditas também em momentos semelhantes. Após o relato dos aspetos negativos e da força do discurso externo que associa a periferia à marginalidade, às drogas e ao crime, vem a opinião de que, para o morador, é tudo muito tranquilo e de que a maioria das suposições alheias são precisamente isso, suposições.

Isto é, reconhece-se o modo como a periferia é vista e o clima de insegurança do ambiente, admite-se que este discurso está embasado em alguma verdade, que o medo é legítimo, sendo reforçado, inclusive por quem está dentro de uma comunidade, mas também se rejeita essa preconceção, que analisa de modo raso e hostil a realidade periférica.

4.1.2 “Mal olhado”

A notoriedade da periferia, como visto, faz com que ela seja enxergada de modo negativo (ou, como escreveu um dos estudantes “mal olhado”). A má fama de alguns bairros é tamanha que, numa das turmas, uma estudante ficou extremamente incomodada quando disseram que ela morava no bairro Gogó da Ema e não no Sarinha Alcântara, como ela havia indicado no questionário. Na medida em que ela se irritava com a situação, os colegas reiteravam de modo cada vez mais veemente que ela havia mentido em sua resposta. Quando perguntada porque os comentários a aborreciam tanto, respondeu:

ESTUDANTE DO SARINHA [irritada] - Eu não gosto que digam que eu moro no Gogó. Eu moro no Sarinha [a estudante também reconheceu que o bairro Sarinha é periférico, vale destacar]. Porque? Porque o Gogó é periférico pra caralho e eu não gosto. **Tô renegando mesmo. Não é a mesma coisa. Faz muita diferença.** Não é o meu bairro! Na conta de luz, não vem Gogó. **Ser identificado do Gogó é ruim... Lá só tem bandido... Tem gente de bem também, obviamente, mas a maioria é tudo bandido, vagabundo.**

Ser da periferia, tudo bem. Ser de determinado bairro, já é demais. O transtorno da aluna, que chegou a sair da sala após a intervenção dos demais estudantes, é o mais claro exemplo de como opera o estigma que recai sobre a realidade periférica e as suas consequências na vida em sociedade. A rejeição expressa e contundente a um lugar a partir da

concepção de que a ele se associa diretamente os tipos “bandido” e “vagabundo” transparece a motivação pela qual uma estudante que se entende periférica e não deseja ser vista como moradora de um bairro central, também não quer ser identificada como daquela comunidade específica tida como “periférica demais”.

A reação dela aos colegas que, ao perceberem seu desconforto, enfatizavam mais o fato que ela negava, evidencia como a opinião do outro importa e como ela é determinante na escolha das identidades que assumimos ou dispensamos. Mais, ratificam a ideia já trabalhada nesta pesquisa de como o local em que moramos, de fato, é um marcador relevante nas redes de sociabilidade e pode vir a definir a inserção do sujeito na vida pública, uma vez que, sob o ponto de vista do próximo, muitas são as informações que ele agrega.

Curioso é que, noutra turma, uma das estudantes se identificou como moradora do bairro criticado na situação acima descrita e afirmou: *“mas eu tenho orgulho de lá. Não vou esconder nunca onde eu moro”*. Posições assim, quase que de resistência, foram maioria, vale dizer. Os estudantes não negaram suas realidades e nem se furtaram em apontar e criticar as causas da subalternidade em nenhuma das atividades realizadas. De igual modo, expuseram com frequência a ambiguidade entre o modo como percebiam o seu entorno e o senso comum a respeito dele:

ESTUDANTE DO FONSECA - A gente sempre sofreu. Minha casa sempre teve espaço, garagem, mas ninguém quer marcar nenhum trabalho lá. **Meu pai nunca conseguiu marcar uma reunião do trabalho dele lá. Só porque é ladeira, é morro, as pessoas já criam uma visão “disso” e “daquilo”**. Não sei o que as pessoas têm na cabeça. Lá também tem asfalto.

Falas como essa, que relatam as dificuldades em receber pessoas na própria casa foram comuns – algumas transcritas anteriormente – e também constituem uma das faces desse fenômeno de estereotipação. Crianças que têm os convites para brincar em sua casa negados, jovens que não se sentem confortáveis em chamar os colegas para realização de trabalhos da escola e adultos que não conseguem marcar uma reunião de trabalho em casa. Enfim, uma sequência de experiências de rejeição que se repete e, ao acompanhar os indivíduos nas diversas fases da vida, fortalecem a cultura de desprezo que se instaura sobre a periferia.

4.1.3 A união faz a comunidade: um lugar de lutas, pessoas honestas e trabalhadoras

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO - **Não é só perigoso. O bairro é mais do que isso**. Eu gosto do bairro que eu moro. Existem problemas no posto de saúde, o ônibus demora demais, duas ou três horas de relógio [os colegas reagiram, achando

um exagero a afirmação]. **Agora eu acho errado difamar o bairro dos outros, porque a gente não conhece.** O outro olha de um jeito muito negativo, mas eu nunca tive vergonha de dizer onde eu moro.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO - Também não tenho vergonha de onde eu moro. **É um lugar periférico, mas não tem só marginal. Tem trabalhador, tem gente honesta, muita gente digna. Não só criminoso e as pessoas precisam enxergar isso também.**

Mas não é só perigoso, como bem disse o estudante na fala grifada acima. Moura (1996) argumenta que a população da periferia é também formada por uma força de trabalho reserva da indústria, ou seja, pela massa de trabalhadores desempregados, à espera de uma vaga, expulsos pela rotatividade das empresas ou crises sucessivas da economia, mas que também sustentam, mesmo que informalmente, o modelo de sociedade capitalista pós-industrial.

Há uma outra imagem que se solidifica em volta da periferia, de acordo com as relatos e com a nuvem de palavras constante da Figura 02: ela também é vista como um reduto de pessoas batalhadoras por natureza, que saem cedo para o serviço, enfrentam longas jornadas de trabalhos intercaladas por verdadeiras viagens no transporte público, em empregos de baixa remuneração ou que demandam mais esforço físico do que intelectual. Operários, comerciários, vendedores ambulantes, sacoleiros autônomos, pedreiros, empregados domésticos e prestadores de serviços gerais, dentre outras ocupações do gênero que lutam para ganhar a vida e se unem nesse propósito, que os dignifica e os separa daqueles que cometem ilegalidades e estão no mesmo espaço.

A existência desse outro lado da história é o que a fala acima pede que não se deixe de lado. No diálogo que abre esta seção, é dito que as pessoas precisam enxergar que, além de envolvidos com o crime, também existe muita gente honesta na periferia. Com os estudantes, chegou-se à conclusão de que, sob a olhar social genérico, os moradores destes locais limitam-se exatamente nesses dois perfis, o do trabalhador e o do bandido, sendo traçados padrões de aparência e comportamento que prometem identificar quem é quem. O problema é que não há garantia alguma nessa promessa.

Retomando a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, o que se notou foi a existência de uma cumplicidade coletiva que considera aquele ambiente como um lugar de lutadores, que a despeito do déficit de cidadania, da má prestação de serviços públicos, da precariedade e do estigma da criminalidade, resiste em uma luta diária que se articula dentro do sistema capitalista que explora força de trabalho e oprime a classe trabalhadora.

Essa união, baseada na identificação entre os indivíduos que se sabem honestos e lidam com os mesmos desafios no mercado de trabalho, favorece a criação de redes próprias

de contatos, amizade e vizinhança que independem do centro, dos detentores de poder e das classes privilegiadas. Isso é o que fundamenta o sentimento de união e de pertencimento a um lugar, que ressignifica a habitação, transformando-a verdadeiramente em uma comunidade.

Nesse sentido, Bauman (2003) pondera que o conceito de comunidade carrega atualmente em seu bojo as noções de segurança, companheirismo, acolhimento e demais pensamentos que fortalecem uma concepção positiva da vida em comum.

A definição da comunidade a partir de aspectos culturais, em detrimento de definições meramente econômicas, contribui para o reconhecimento de formas coletivas de vida e auxilia na construção da cidadania, notadamente a partir da percepção das carências comuns, o que mobiliza sujeitos e viabiliza a união e solidariedade. Jacobi (1989) defende a ideia de que os movimentos sociais podem ser compreendidos como complexos de relações sociais em que os atores se transformam pela sua interação com os demais. A configuração contemporânea dessas relações faz com que seja possível, no espaço social da periferia, produzir um outro tipo de organização, a comunitária, ainda que nem sempre conte com todas as comodidades do paradigma do Estado de Bem-Estar (FIORI, 1997).

Pela qualidade de suas relações e até mesmo por conta dos distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos, o espaço social periférico, aos poucos, perde os vínculos com o centro de referência econômicos e cultural, passando a desenvolver, com suas próprias potencialidades, esse sentimento comunitário que implica numa concepção de comunidade como aquela desenvolvida por Guareschi (1996). Nela, se constrói um espaço de:

[...] relações igualitárias, que se dão entre pessoas que possuem iguais direitos e deveres. Essas relações implicam que todos possam ter vez e voz, que todos sejam reconhecidos em sua singularidade, onde as diferenças sejam respeitadas. E mais: as relações comunitárias implicam, também, a existência de uma dimensão afetiva, implicam que as pessoas sejam amadas, estimadas e benquistas (GUARESCHI, 1996, p. 97).

Com base nessa definição se evidencia que é na comunidade, na experiência realmente vivida e resistindo ao olhar externo e a carga de preconceito nele contida, que o sujeito se reconhece pertencente a algum lugar de valor. É essa posição de pertencimento que cria laços significativos com espaços geográficos de algum modo marginalizados.

4.1.4 Entre a igualdade e a diferença

Outro ponto de destaque nas rodas de conversa foi a associação ambígua entre igualdade e exclusão. É exatamente dentro de uma mesma comunidade, no relacionamento

com os demais ocupantes do *habitus*, que se forja a noção de igualdade: submetidos à determinadas condições sociais, políticas, econômicas e territoriais, ainda que subalternas e precárias, há identificação entre os sujeitos, que estabelecem os seus próprios padrões de ação e de identidade.

Sim, convive-se com dificuldades, mas compartilhadas, elas ganham um novo sentido, o de pertencimento a um grupo, dentro do qual se naturaliza aquilo que causa estranhamento a quem vem de fora. É a esse tipo de igualdade que, nesse momento, os estudantes se referiram. O fator de comparação não foram as pessoas do centro, mas os que participam e integram uma mesma realidade, nela convergindo e se percebendo iguais.

Por outro lado, ao se considerar os diversos estratos sociais e se estabelecer um paralelo entre os modos de vida que neles se desenvolvem e, sobretudo, os níveis de atuação pública que neles incidem é que surgem os relatos no sentido de demonstrar que o Estado, através das políticas que institui, não chega na periferia. Isso configura um referencial de segregação – ou, nos termos de um dos estudantes, de “exclusão” – que salta aos olhos:

ESTUDANTE DO JOÃO SOARES – Lá no João Soares tinha um problema no chão. O vereador novo foi com um trator e fez muitas coisas lá no bairro, tá ligado? **Tentou cimentar as ladeiras porque antes era tudo de terra, pedra e cascalho, mas o problema não é só esse. Eles meio que fazem qualquer coisa pra gente. Na nossa rua nunca teve asfalto.**

ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA - **Eu não gosto de morar lá não por conta do saneamento.**

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA - Só por isso?

ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA - Oxe! Cada um tem seu modo de pensar. Não é frescura.

ESTUDANTE DO FONSECA - Sem contar que, na maioria das vezes... Na maioria das vezes não, sempre. **Sempre a periferia é esquecida pela prefeitura.** Meu tio mora no Jardim Vitória [bairro nobre] e lá nunca faltou água, nem no racionamento.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO - **Eu venho andando de lá até aqui todos os dias porque não tem ônibus direto aqui pra escola.** Às vezes eu pego até o São Caetano e ando o resto do caminho.

ESTUDANTE DO CARLOS SILVA ANDARAÍ - **Tem um posto [de saúde] que começaram a construir em 2014, ficou pronto em 2015, mas ainda não foi inaugurado.** Era pra ter aberto em agosto de 2015. **Já roubaram tudo lá dentro.**

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA - As ruas também. **As ruas são asfaltadas só até a metade. Esgoto pra todo canto. Quando chove, o bueiro transborda e a água entra na casa de todo mundo... Com lixo, com tudo.**

A ausência de prestação adequada dos serviços reclamados nos discursos dos estudantes constitui um marcador de diferença muito contundente, uma vez que as

espacialidades também formam a ideia que se faz da periferia, já tendo sido apontado pelos estudantes como principal elemento que favorece a associação destes bairros com a pobreza.

Como já foi explanado, na mídia, as comunidades periféricas costumam ser frequentemente lembradas e noticiadas, sobretudo em relação com o crime, contudo, ao tratar da relação destes espaços com o poder público, é comum escutar que ela é *sempre esquecida*. Mais um paradoxo.

O esquecimento por parte dos agentes do Estado, que agem por omissão, negligenciando o acesso a direitos fundamentais como saúde, educação, segurança e trabalho, fatores que essencialmente compõem o ideal de vida digna, inclusive na ordem jurídico-constitucional, associado a imagem visual gerada também pela desatenção governamental e que se percebe na rua que não tem asfalto, no esgoto que corre à céu aberto, no lixo espalhado pelas esquinas e terrenos baldios, na vegetação que carece de cuidados e forma verdadeiros matagais, constroem uma imagem a ser constantemente rememorada e resgatada ao se falar de periferia. O esquecimento, neste caso, além da exclusão, favorece um determinado exercício da memória.

4.2 As demandas por reconhecimento no espaço público

Discutidas as bases que, para os estudantes, fundamentam o que se entende por periferia, passa-se a analisar como operam os padrões de reconhecimento jurídico e da solidariedade nestes espaços e sujeitos, de acordo com a teoria crítico-normativa de Axel Honneth, cujas diretrizes encontram-se explanadas no capítulo II desta dissertação.

O reconhecimento se inscreve num paradigma maior, o do conflito social gerado a partir da percepção que um sujeito tem do outro no contexto da interação social. Reconhecer-se e ser reconhecido são, portanto, formas de olhar que se complementam e constituem o processo de identificação.

O objetivo aqui é encontrar, na tessitura das relações que os estudantes desenvolvem em suas redes de convívio e, especialmente, com as instituições estatais, os pontos conflitantes entre os níveis de reconhecimento considerados satisfatórios para a autorrealização do indivíduo e aquilo que efetivamente ocorre na vida real. Nessa oposição, incluem-se as demandas da periferia acerca do reconhecimento na esfera pública e da percepção do autorrespeito e autoestima, autorrelações práticas abordadas na presente pesquisa.

Dito de outro modo, a proposta é verificar, em diálogo com a teoria, o papel das relações sociais e das instituições na formação dos indivíduos e na constituição destes pelo valor simbólico ocupado na sociedade. Nesta seção apresentaremos, em um primeiro tempo, os resultados relativos ao *reconhecimento jurídico e o desafio da desigualdade* (item 4.2.1) e, posteriormente, *a experiência compartilhada da periferia: solidariedade, inclusão e estima social* (item 4.2.2).

4.2.1 Sinais verde e vermelho para o reconhecimento jurídico: o desafio da igualdade

Na atualidade, o resgate da teoria do reconhecimento social encontra seu fundamento na diversidade de demandas político-jurídicas que remetem a discussões sobre redistribuição, identidade e autonomia dos indivíduos dentro de uma sociedade globalizada e plural. Vale lembrar que a esfera de reconhecimento jurídico⁴⁶ pressupõe que os sujeitos possam saber-se confirmados enquanto portadores de direitos comuns a uma coletividade, de modo que, quando alcançada suficientemente, desperta na pessoa a consciência de poder respeitar a si próprio, porque se concebe merecedor do respeito dos demais parceiros de interação.

Ser sujeito de direitos num meio social significa, nessa perspectiva, estar capacitado para exercício de sua autonomia e ter garantida uma participação eficaz na formação da vontade coletiva, contribuindo para a ampliação do horizonte normativo das disposições morais.

Na atividade proposta aos estudantes para se pensar o desafio da igualdade, como já descrito no capítulo III, eles foram convidados a montar um semáforo, indicando elementos que poderiam abrir caminho ou impedir o alcance do reconhecimento jurídico, na perspectiva da teoria desenvolvida por Honneth.

De modo geral, os estudantes associaram o reconhecimento jurídico à segurança pública, à educação de qualidade e à distribuição de renda, indicando que esses seriam importantes aspectos a serem observados pelo Estado para fazer valer o compromisso com a igualdade que fundamenta a garantia dos demais direitos sociais e também ratificado no artigo 5º Carta Constitucional que rege o país, com vistas a possibilitar que os sujeitos que vivem na periferia adquiram a percepção de que são capazes dos mesmos direitos que possuem aqueles que moram no centro. Veja-se:

⁴⁶ Conforme desenvolvido na seção 2.2.2, intitulada “Reconhecimento jurídico-moral para consciência da igualdade e do autorrespeito”.

Figura 03 – Semáforo do reconhecimento jurídico (1º ano A)



Fonte: Elaboração própria



Figura 04 – Semáforo do reconhecimento jurídico (1º ano B)



Fonte: Elaboração própria



Figura 05 – Semáforo do reconhecimento jurídico (2º ano A)



Fonte: Elaboração própria



Diante dos resultados coletados, elegeram-se alguns padrões de resposta que se repetiram entre os estudantes e, associados, ajudam a pensar sobre o reconhecimento jurídico na periferia indicando quais são os caminhos e entraves para o seu alcance.

4.2.1.1 Respeito e conscientização x Preconceito e intolerância

Reconhecimento, termo que neste trabalho designa mais do que simplesmente a identificação cognitiva de um indivíduo, se referindo à atribuição de um valor positivo a alguém, se associa diretamente à noção de respeito. Esse vínculo também foi captado pelos estudantes em todas as turmas, destacando-se de modo mais evidente em duas delas, como se observa das imagens acima. Do lado oposto à ideia de respeito, estão o preconceito e a intolerância, que na opinião dos alunos, constituem contundentes causas de negação do reconhecimento jurídico.

Honneth defende a ideia de que um indivíduo estaria dotado de dignidade quando, pela concessão de direitos, ver-se-ia reconhecido como um membro de um coletivo, consciente do valor social de sua identidade. Autorrespeito designa a atitude positiva do sujeito consigo, cuja gradação decorreria da maior ou menor confirmação pelos parceiros de interação das potencialidades desse sujeito.

Noutras palavras, os membros de uma comunidade ao se considerarem livres e iguais, obedecendo à mesma lei, reconhecem-se reciprocamente como sujeitos portadores de direitos, capazes de decidir com autonomia individual sobre as normas morais (HONNETH, 2003, p. 182). Insta lembrar que tal concepção decorre do fato de que, com a modernidade, houve uma ruptura e consequente modificação da perspectiva do respeito pessoal, até então fortemente relacionado ao status e a posição que o indivíduo ocupava na pirâmide social, passando a ser mensurado em detrimento do comportamento individual.⁴⁷

Essa breve retomada do quadro teórico desenvolvido em capítulo anterior ajuda a entender a razão de os estudantes associarem essa categoria de reconhecimento à ideia de respeito. Não apenas respeito à lei em sentido formal ou às instituições, mas respeito ao

⁴⁷ Mattos, a esse respeito, quando analisa a obra de Honneth, afirma: “A universalização dos direitos é a expressão do processo de reconhecimento mútuo de agentes como seres autônomos. Isso só foi possível na medida em que a burguesia questionou todo o código tradicional baseado na honra. [...] Os direitos universais são a expressão do princípio de dignidade, pois instauram e difundem o ideal de que todo ser humano é digno e merece respeito. E isso só foi possível porque a noção de respeito mudou. **Os seres humanos merecem respeito por serem concebidos como um fim em si mesmos. Diferentemente da concepção de respeito tradicional que estava atrelada ao *status* social do indivíduo e, portanto, ao reconhecimento de suas particularidades, essa dimensão da dignidade propagada pelos direitos universais está ligada à idéia de que todo ser humano, independentemente de seu *status* social, é digno de respeito**”. (2006, p. 91) (grifo nosso)

indivíduo em sua integralidade, independente dos elementos distintivos que os constituem, dentre eles, o local de moradia, centro desta análise.

Não é de se espantar que um dos contrapontos a essa indicação de possibilidade de reconhecimento jurídico seja o preconceito e a intolerância. Isso fica ainda mais claro quando se revisita a compreensão de periferia delineada nas turmas e a identificação dos diversos estigmas que marcam essa realidade⁴⁸. Para que a população periférica alcance a autopercepção de justiça, de equidade, de capacidade das mesmas prerrogativas e garantias, tanto nas relações interpessoais, como na esfera pública, é necessário que sejam superados – para além das condições estruturais e ambientais do espaço ou da ineficiência dos serviços e políticas sociais que provocam a já mencionada subcidadania – os marcadores simbólicos que recaem sobre esses sujeitos e configuram os afastamentos que impedem o exercício das liberdades individuais e da dignidade, pressupostos desta esfera de reconhecimento.

A desconstrução do olhar do outro não é possível sob uma perspectiva intolerante baseada em padrões legitimados pelo Estado que naturalizam a desigualdade e a segregação socioespacial nas cidades. Esse processo passa pelo desvelamento desses estigmas, que são, na verdade, reflexo de tantas outras discriminações fundamentadas na omissão governamental, no capitalismo tardio brasileiro e no perverso mito da meritocracia, suporte da cultura do privilégio, que perpassa toda a estrutura social do país, conforme analisado no capítulo I.

Esse desvelamento deixa de lado a imagem atribuída aos moradores de bairros periféricos e revela sujeitos que na busca por autorrespeito, lidam com a “falta de consideração” e “falta de interesse do Estado”, conforme manifestado pelos estudantes. Nessa relação, desequilibrada por natureza, coloca-se o indivíduo periférico em um beco sem saída: a quem recorrer? Ao próprio ente político-governamental que é apontado como responsável pelo desrespeito e pela exclusão? Como visto, a denegação do reconhecimento jurídico na esfera pública, invariavelmente, afeta a compreensão de que se é capaz das mesmas prerrogativas e garantias legais de qualquer outro cidadão.

Não se pode desprezar, nesta análise, o significado dos relatos que contam sobre a inauguração de um posto de saúde adiada por três anos e a deterioração deste mesmo espaço no período, o esgoto que invade as casas “com lixo e com tudo” em dias de chuva, as ruas

⁴⁸ “O processo do qual resulta a estigmatização apresenta determinada complexidade por envolver, geralmente, diversos elementos que compõem a base da formação dos homens e são consequência da organização da sociedade, ou seja, de um lado o estigmatizado e do outro os considerados ‘normais’, atuando cada qual com seu papel na sociedade”. (ANDRADE, 2010, p. 105/106)

asfaltadas até a metade e as praças que nunca existiram, apenas para citar exemplos trazidos pelos alunos do CIEI e já mencionados.

Esses elementos alimentam a análise preconceituosa que permeia a vida de quem reside na periferia em dois momentos: individualmente, na própria vivência no local em que se reside (afinal, por mais que os sujeitos encarem com naturalidade as deficiências e falhas do lugar ou enxerguem e valorizem o que nele há de positivo, se sabem desprivilegiados pelo poder público) e, segundo, na interação em outros espaços, quando a menção do endereço aciona imediatamente os marcadores discutidos. Essa dupla experiência afeta a autorrealização prática, que tem como pré-requisito a percepção de igualdade e que foi indicada com tanta veemência pelos estudantes. Nessa mesma perspectiva, surge a discussão sobre segurança pública, que será abordada no tópico seguinte.

4.2.1.2 Policiamento e Segurança x Violência

Os estudantes participantes da pesquisa entendem que há correlação entre policiamento e segurança. Entendem ainda que o policiamento satisfaz uma demanda por reconhecimento jurídico e os resguarda do principal estigma que recai sobre as suas identidades, que é aquele relacionado à criminalidade e à convivência com o universo do crime (em especial com o tráfico de drogas).

O diálogo entre dois estudantes ocorrido na segunda turma a realizar a primeira roda de conversa, após a confecção do semáforo do reconhecimento, traz algumas evidências a esse respeito:

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – Meu melhor amigo morreu, ele era daquela igreja que não pode dia de sábado vir pra escola. Como é o nome? Adventista. Ele era meu melhor amigo, a gente foi criado desde pequenininho juntos e sempre estudamos juntos, só nesse ano que a gente se separou, mas ele vinha aqui me ver todos os dias... Quando eu lembro, me dá muito ódio. Não precisava a polícia fazer aquilo. Foi a polícia, a gente já conhece. Aí falam “vamos investigar”. Investigar o quê?! Não dá em nada.

ESTUDANTE DA BAIXA FRIA – E minha avó, professor... Tomou um tiro no olho. Lá no Santa Inês, minha avó morreu lá. Meu tio tava envolvido com alguma coisa, aí uns caras foram atrás dele, só que não achou...

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – Aí eles matam a primeira pessoa que vê na frente...

ESTUDANTE DA BAIXA FRIA - É isso. Matam a primeira que veem na frente. [Curioso que a fala anterior se refere à ação da polícia, enquanto esta a ação dos bandidos]

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – No caso do meu amigo mesmo, foi desnecessário. Porque não deixaram ele dormindo? Ou então mandavam ele ir pro fundo [na ocasião, o alvo era o pai do jovem, que também foi assassinado no local]. Foi desnecessário.

ESTUDANTE DA BAIXA FRIA – Lá no bairro, os vagabundos descem a ladeira

atirando.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – Lá na rua também. Tem duas esquinas e, tipo, um tio meu que morreu morava numa delas. Nisso, minha tia deixou a casa lá para as filhas dele que tinham direito, só que elas não cuidam, não tiram os matos e nem nada e aí lá ficou de esconderijo. Tipo, quando os “alemão” [facções de outros bairros] vem, vem por lá e pega os meninos de surpresa nessa esquina, nessas duas esquinas. E eu moro entre elas. A gente sempre tem que passar por elas, só tem esse caminho pra gente passar. Eu não tenho medo não, tenho que passar. Quando quem está por lá é um conhecido, a gente fica de boa, mas quando é um estranho... Tipo, hoje de manhã eu saí pra vir pra escola. Quando eu abri a porta, tinha um menino sentado na esquina e outro no chão. Eles eram estranhos. Eu pensei que eram os “alemão”, já entrei logo pra dentro de casa. [...] Eu já me bati com um deles... Meu filho, foi um nervoso. Ele ia atirar no meu primo, que estava trocando passarinho na porta. Na hora, eu gritei pra eles não atirem. E pra isso eu tive que ficar parada na porta... Não pode entrar pra dentro não, senão eles pensam que a gente vai avisar a alguém.

A crueza desses relatos traz à tona uma reflexão sobre os efeitos da ausência de uma política eficaz de combate à criminalidade. Num único diálogo, se questiona a violência provocada por policiais e por bandidos, a rivalidade entre facções e o modo com que a dinâmica do crime afeta a rotina dos moradores dos bairros, o medo que se instaura no local e a desconfiança no Estado para a solução dos conflitos dessa natureza.

A referência da estudante à religiosidade do amigo para indicar que ele era uma boa pessoa, que não estava envolvida em nenhum tipo de ilicitude (conversando com outro colega sobre o assunto, ela também reforçou que ele fazia parte de um programa de incentivo à educação musical do município, tocando flauta), bem como a afirmação do outro estudante de que a avó foi baleada em razão de conflitos do filho, revelam não somente a insegurança ou o medo, mas o mais puro sentimento de injustiça.

A constatação seguinte, de que eles, policiais e bandidos, matam “a primeira pessoa que veem pela frente” é também uma manifestação de impotência diante de uma organização que está acima dos moradores do bairro. Não se pode confiar que a própria vida e integridade física está a salvo: o amigo da estudante estava apenas dormindo, a avó do outro estava sentada no passeio, possivelmente passando o tempo. A estudante se indigna: “*Falam ‘vamos investigar’. Investigar o quê?! Não dá em nada*”. Como discordar de sua revolta? Como ela pode acreditar na igualdade e nutrir autorrespeito sob essas condições?

Conviver neste cenário é conviver com as limitações impostas por ele. Nas periferias urbanas, é comum que a rede de tráfico local estabeleça toques de recolher, desapropriar imóveis, condicione a entrada e saída do local, bem como a prestação de serviços, ao pagamento de uma prestação pecuniária, proíba o acesso a determinadas ruas, impeça o trânsito de pessoas de outros bairros, etc. Tudo isso constitui uma ameaça às liberdades

individuais do indivíduo, isto é, uma experiência de negação do reconhecimento jurídico, e consequentemente, da autopercepção de igualdade.

É muito difícil pensar a chance de os indivíduos serem reconhecidos como iguais no exercício da participação política e dotados da mesma capacidade de agir autonomamente, quando não se reconhecem e efetivam direitos que garantam uma satisfatória qualidade de vida. O diálogo trazido acima representa essa impossibilidade.

Nesse sentido, o desafio da igualdade é o de assegurar a atuação do sujeito na produção da vontade coletiva, assim como a referência positiva a si próprio, enquanto digno do mesmo respeito conferido aos demais agentes sociais. Esse desafio é ainda maior num contexto de violência, onde o crime instrumentaliza as dinâmicas locais de sociabilidade. É a partir disso que os estudantes, além de realizar uma crítica ao poder público, demandam a contraprestação do Estado através do policiamento, do investimento em segurança pública e no combate eficiente ao tráfico de drogas.

Experiências como a descrita acima, quando conhecidas em espaços além do bairro, como a escola, são amplificadas e interpretadas como única realidade possível dentro da comunidade. Como são fatos que costumeiramente escandalizam a sociedade, é comum que sua apreciação se sobreponha a qualquer outra análise feita sobre as periferias. A dimensão que se dá a isso nas práticas discursivas que atingem a periferia, conduzidas por grupos hegemônicos que definem as normas legais e morais da vida em comunidade, é sempre no sentido de reforçar o medo, de alimentar a insegurança e fortalecer a barreira composta por outros elementos: econômicos, culturais e infraestruturais, de modo a fazer o indivíduo se sentir menos cidadão, menos digno, menos respeitado e cada vez mais segregado.

A violência estabelece diretrizes para um novo modo de vida, com regramento típico que não é legitimado pela ordem jurídica vigente. Inserido nas peculiaridades desse sistema, como se fazer respeitado dentro do sistema de direitos individuais e coletivos positivados pelo Estado? Como se sentir capaz de autonomia política, quando a criminalidade obsta uma série de liberdades práticas e cotidianas que o Estado diz garantir, como a de ir e vir e usufruir da própria casa? Simplesmente não é possível, o que impede o pleno exercício da cidadania e integridade social, elementos basilares da noção de autorrespeito e imputabilidade moral, próprias das relações jurídicas.

4.2.1.3 Escolas iguais às “de rico” x Classe social

Todas as turmas salientaram a importância da educação formal no alcance da igualdade de direitos. Interessante destacar a associação feita por uma das estudantes, que especificou qual o tipo de escola necessária para se atingir a esse fim: escolas iguais às “de rico”, que em suas palavras, contam com estrutura física decente e sem riscos de se suspenderem as aulas em razão de “um buraco no teto que molha tudo quando chove”, referindo-se a uma experiência por ela vivenciada quando cursava os anos iniciais do ensino fundamental em uma instituição localizada em seu bairro (Maria Pinheiro). Na ocasião, também fora denunciada a baixa qualidade da merenda.

De fato, não dá para se pensar em igualdade quando o ambiente de formação científica, intelectual e social, que deveria propiciar o desenvolvimento das variadas capacidades, habilidades e competências se apresenta de modo distinto aos sujeitos, sobretudo com relação àqueles que residem em bairros periféricos, que contam com unidades de ensino precarizadas.

A esse respeito, em consulta realizada no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), verifica-se que das 23 escolas públicas de Itabuna (07 estaduais e 16 municipais) cujos dados estão disponíveis, 19 delas localizadas em periferias apontadas pelos estudantes do CIEI, apenas 06 possuem biblioteca e 03 contam com um laboratório de ciências; 21 dispõem de acesso à internet, mas somente 18 montaram um laboratório de informática. Além disso, desse total, só 04 escolas, dentre as quais o CIEI, atingiram a meta ou mantiveram a média anterior no último cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizado em 2017. Das demais instituições, 15 não atingiram a meta e 04 não participaram ou não atenderam os requisitos necessários para ter o desempenho avaliado.

Esse cenário justifica a observação feita pela estudante no sentido de que, para romper com essa dinâmica de desigualdade e cerceamento de direitos, mais do que educação, é necessário o acesso à educação de qualidade, o que em seu entendimento, se encontraria nas escolas frequentadas por quem detém amplo poder aquisitivo, tendo em vista que essas são as pessoas que ocupam os postos de privilégio na sociedade, acessam bons serviços e, muito raramente, têm suas prerrogativas desrespeitadas. É uma comparação que não deixa de fazer sentido.

Fatores econômicos como desemprego, desqualificação técnica, estratificação e atomização social e dificuldades financeiras opõem-se a noção de oportunidade de

crescimento. Essas inquietações acabam por vulnerabilizar ainda mais o ser humano, ao sujeitá-lo à exploração própria do sistema capitalista (veja-se que em mais de uma turma o sinal vermelho é composto também pela expressão “classe social”), cujo modelo de progresso provoca a desintegração entre o econômico e o social⁴⁹, e também pela própria concepção moderna de globalização.

Há que se pensar, ainda, que a educação escolar, apesar de ter sua universalização formalmente garantida no âmbito do direito, apresenta a dualidade de ser, ao mesmo tempo, inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão. Ela ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob o prisma da igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2008). Os estudantes questionam, precisamente, quem são, de fato, os reais afetados pela privação da prestação universal da educação escolar como um direito específico.

Ao se colocar a educação como caminho para o reconhecimento jurídico e exercício da cidadania, se está falando não exclusivamente da difusão técnica de conhecimentos, da preparação para o mercado de trabalho ou para um processo seletivo de entrada na Universidade.

Para lidar com uma estrutura social que produz vulnerabilidades e marginaliza larga faixa da população, é preciso uma educação emancipatória e libertadora, que busque a decência e a dignidade, sendo capaz de promover o desenvolvimento de “uma ‘consciência social’ ou uma ‘consciência crítica’ [...] um ‘poder interior’ [capaz de fazer o indivíduo] adquirir capacidades de ação, um poder agir simultaneamente pessoal e coletivo, inscrevendo-se numa perspectiva de mudança social” (BACQUÉ; BIEWENER, 2013, p. 08).

Para se atingir este ideal, seria necessário articular o desenvolvimento da **consciência crítica no indivíduo** para propiciar a construção de uma autoimagem positiva e a produção de conhecimento e competências que favoreçam a análise e compreensão da realidade em que se está inserido. Seria importante também desenvolver **a capacidade de agir em colaboração com os parceiros de interação**; e **as potencialidades de transformação da sociedade através da ação coletiva**, sobretudo quando as expectativas normativas dos seus membros não estiverem sendo respeitadas.

⁴⁹ “O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida e, de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. (MARTINS, 1997, p. 32)

Do mesmo modo, a aprendizagem deve também, neste contexto, ser encarada como um processo de compromisso com o outro, com a razão e os direitos humanos, numa distribuição igual das oportunidades e perspectivas de vida (OLSSSEN, 2004, p. 26-27). As imbricações entre educação e reconhecimento serão melhor aprofundadas na seção 4.3.1.

4.2.1.4 Amor e confiança x Egoísmo

Tomando por base a realidade periférica, também foram apontados elementos subjetivos para o alcance de relações jurídicas satisfatórias entre os parceiros de interação e para o respeito a direitos na esfera pública. Ainda que sem o conhecimento da teoria crítico-normativa defendida por Honneth, os estudantes associaram as categorias amor e confiança, assim como o filósofo frankfurtiano, que considera o primeiro como sendo o cerne estrutural de toda eticidade, ao defender que somente a ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação desejada reciprocamente, é capaz de criar a medida da autoconfiança individual, que pode tornar-se base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

Só é possível ao sujeito chegar a uma compreensão de si mesmo enquanto portador de direitos, quando se sabe quais obrigações devem ser observadas frente ao outro, isto é, desde a perspectiva normativa de um outro generalizado, que ensina a reconhecer os demais membros da coletividade como sujeitos dotados de capacidade jurídica, passa-se a se entender cada um como tal, e é assim que se adquire consciência acerca do cumprimento social de algumas pretensões comuns à vida em sociedade.

Apesar da objetividade que marca as análises relacionadas a tudo o que é jurídico, há de se convir que a partir da empatia é muito mais fácil compreender e colocar em prática a noção de que o outro é um ator social capaz de direitos que devem ser garantidos dentro da ordem política e que, mesmo quando o Estado negligencia o cumprimento dessas prerrogativas, aquele indivíduo permanece merecedor de respeito, apenas por sua condição de ser humano, não importando os níveis de estratificação da sociedade. Esse mesmo sentimento torna possível o alinhamento desses sujeitos que, quando vítimas de desprezo e exclusão, tomam consciência do conflito e promovem conjuntamente a luta por reconhecimento. Não por outra razão, quando perguntado sobre como resolver o desafio da igualdade no que concerne à periferia, um dos estudantes respondeu: *“tudo se resume no amor”*.

Por outro lado, o egoísmo – facilmente perceptível em sociedades segregadas, cuja competitividade é alimentada incessantemente pelo capitalismo, bem como nas relações de

vulnerabilidade social tão sutis e tão contundentes como é aquela entre o centro e a periferia urbana – acaba por dificultar o reconhecimento recíproco da liberdade individual e da autonomia do outro, uma vez que, diante dessa motivação, quem detém capital econômico, cultural e social, sente o seu patrimônio jurídico e a sua posição dentro da coletividade ameaçada pelo simples reconhecimento do direito do outro, mesmo que concretamente isso não lhe cause nenhum prejuízo.

Não por outra razão, a evolução de todas as dimensões de direitos fundamentais – fundamentados no princípio de igualdade, como já salientado – encontrou resistência por parte de setores da sociedade que, de modo privilegiado, já usufruíam dessas garantias e se beneficiavam com a marginalidade dos demais grupos sociais.

Quanto à periferia, não é diferente, pois há quem se beneficie com a condição de desigualdade e de subcidadania, por isso, o rompimento dos padrões de denegação do reconhecimento que atingem a integridade social necessita superar, ainda, esse entrave de ordem afetiva. A presença desses elementos de modo frequente na atividade desenvolvida pelos estudantes se explica pelo fato de que os sentimentos positivos ou negativos com relação a outros seres humanos são sensações involuntárias que permeiam toda as etapas da relação intersubjetiva. Não há como dissociar esse fator de análise, mesmo quando o ponto de partida para a reflexão é uma realidade que pressupõe a imputabilidade moral de todos aqueles nela inseridos.

4.2.2 A experiência compartilhada da periferia: solidariedade, inclusão e estima social

Como já dito, além da necessidade da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, Honneth analisou mais uma dimensão do reconhecimento intersubjetivo, identificada a partir da comunidade de valores que determina quais capacidades são dignas de prestígio. O autor aponta que sem ela não haveria um completo desenvolvimento da autorrealização dos indivíduos no meio social, uma vez que prejudicadas a honra e a dignidade pela degradação do sujeito em sua individualidade e ofensa à sua autoestima. Esta seção tratará da valoração genericamente atribuída aos indivíduos a partir da experiência solidariamente compartilhada na periferia e os reflexos disso na sociabilidade e na vida pública.

Honneth (2003, p. 200-205) ressalta que a noção de honra, baseada nos estamentos e classes em que eram divididas as sociedades, foi transformada durante a modernidade. Esta transformação se dá em virtude do papel desempenhado pela burguesia contra as coerções comportamentais, que levou a uma individualização maior da pessoa, passando as qualidades

éticas a serem atribuídas a partir da conduta pessoal dos sujeitos e da valorização de suas potencialidades particulares⁵⁰.

Este tipo de autorrealização provém do compartilhamento de um horizonte comum de valores entre o “outro generalizado” e um indivíduo, que permitiria e este último conceber-se como sujeito contributivo e aceito para o processo da vida em comunidade. Nessa relação, os sujeitos confirmam suas particularidades no meio em que vivem por meio da autoestima. Nessa perspectiva, Mead (1934) ressalta a existência de um vínculo entre a autorrealização e a experiência do trabalho social útil para fins de assentimento solidário.

Honneth afirma que o conceito de honra se traduz nas categorias de “reputação” e “prestígio”, que servem para dimensionar a medida de estima que o sujeito desfruta socialmente quanto a suas realizações e capacidades individuais. Para ele, a autorrelação prática que uma experiência de reconhecimento da autoestima proporciona aos indivíduos sintetiza-se no sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva, na medida em que o “[...] indivíduo se sabe aí como membro de um grupo que está em condições de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros” (HONNETH, 2003, p. 209).

Isso porque, num ambiente em que se verifica a terceira dimensão do reconhecimento proposta por Honneth⁵¹, estimar-se intersubjetivamente corresponderia a considerar-se em confronto com outro indivíduo, valorizando reciprocamente as 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: como são vistos, genericamente, os moradores das periferias urbanas? Como eles são lembrados? E como quem está dentro das comunidades valora os seus parceiros de interação com quem compartilham essa experiência? Com essas informações, a ideia foi a de confrontar os dois lados de uma mesma identidade, quais potencialidades são destacadas em cada

⁵⁰ Nesse sentido: “No curso das transformações descritas, uma parte não desconsiderável do que os princípios de honra, escalonados segundo o estamento, asseguravam até então ao indivíduo em termos de estima social migra para a relação jurídica reformada, onde alcança validade universal com o conceito de “dignidade humana”: nos catálogos modernos de direitos fundamentais, é garantida a todos os homens, em igual medida, uma proteção jurídica de sua reputação social, embora continue obscuro até hoje que conseqüências jurídicas práticas estariam ligadas a isso. Mas a relação jurídica não pode recolher em si todas as dimensões da estima social, antes de tudo porque esta só pode evidentemente se aplicar, conforme sua função inteira, às propriedades e capacidades nas quais os membros da sociedade se distinguem uns dos outros: uma pessoa só pode se sentir ‘valiosa’ quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais. [...] uma vez que não deve ser mais estabelecido de antemão quais formas de conduta são consideradas eticamente admissíveis, já não são mais as propriedades coletivas, mas sim as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo aquilo por que começa a se orientar a estima social”. (HONNETH, 2003, p. 204-205)

⁵¹ Conforme desenvolvido na seção 2.2.3, intitulada “Estima social: o potencial de solidariedade das formas coletivas de identidade”.

perspectiva e quanto vale cada “face desta moeda”. Por fim, o objetivo é o de verificar como os sujeitos lidam na vida pública com a reputação que os antecede e a estima das capacidades associadas à sua forma de vida. O resultado segue abaixo, nas Figuras 06, 07 e 08.

Figura 06 – O outro generalizado: como nos vemos e como somos lembrados? (1º ano A)



Fonte: Elaboração própria

Figura 07 – O outro generalizado: como nos vemos e como somos lembrados? (1º ano B)



Fonte: Elaboração própria

Figura 08 – O outro generalizado: como nos vemos e como somos lembrados? (2º ano A)



Fonte: Elaboração própria

4.2.2.1 A degradação da honra e da autoestima x humildade e trabalho

A aplicação do termo “solidariedade” por Honneth supõe que as relações intersubjetivas servem não apenas à viabilização do respeito mútuo pelas especificidades dos sujeitos sociais, mas também ao desenvolvimento do interesse afetivo por essas especificidades, de modo que sejam toleradas e valorizadas positivamente e, por conseguinte, protegidas e incluídas no rol normativo de valores de uma sociedade.

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, que sofrem a incidência dos mesmos marcadores econômicos, sociais e simbólicos. Essa diferença demonstra como os indivíduos são violentados em sua honra e dignidade.

Assim como na atividade sobre reconhecimento jurídico, cujos resultados encontram-se expostos na seção 4.2.1, há a 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 cognitivas e profissionais daquele sujeito. Isso também se manifestou no discurso dos alunos quando, após afirmarem que os habitantes da periferia são valorados coletiva e individualmente de forma negativa por quem exerce algum tipo de poder hegemônico, explicaram as consequências da degradação da imagem na vida prática, relacionando o impacto prejudicial dessas ofensas no mercado de trabalho:

ESTUDANTE DO PARQUE BOA VISTA - 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 JARDIM PRIMAVERA – 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 PARQUE BOA VISTA – 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.

Interessante a construção argumentativa do estudante que supõe a apropriação concreta das propriedades outorgadas ao sujeito justamente por conta de sua incessante afirmação, mesmo quando ela não correspondia com a realidade.

Seguindo essa linha de raciocínio, a atribuição de determinadas características ao indivíduo a partir de sua condição de morador de um bairro periférico obstaculiza o acesso ao trabalho e, por conta disso, ele se vê atraído justamente pelos caminhos que, de fato, àquilo que, desde antes, já lhe era atribuído: criminoso, bandido, traficante, perigoso.

A individualidade do sujeito é maculada. 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.

Ao ser taxado de pobre, marginal, mal-educado, favelado, violento, preguiçoso, relento ou ignorante, conforme apontado nas imagens acima, esse sujeito não dispõe da chance de experienciar a si mesmo em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade.

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 valores partilhados são frequentemente lesados por experiências de desrespeito. Nesse cenário de estigmas, as propriedades biográficas do sujeito são deterioradas.

Nesse sentido, três termos citados pelos estudantes chamam a atenção: “sem história”, “sem classe”, “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 possível que essas produções coletivas podem lhe oferecer, porque a ameaça a identidade individual é também ameaça à identidade do grupo.

Os estudantes apontaram que o relacionamento intersubjetivo também é afetado:

ESTUDANTE DO VILA ANÁLIA – Interfere no relacionamento com pessoas de outras classes sociais. Em se socializar, né.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – Eu não posso arrumar um amigo que seja mais rico do que eu porque talvez ele não queira ter amizade comigo por achar que só por eu morar lá no meu bairro, eu sou perigosa, igual a todo mundo fala.

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – Podem pensar ela é “alemão”, traficante de drogas, macumbeira, maconheira... Tanta coisa.

Superar as ofensas à honra do sujeito é um verdadeiro desafio à sociabilidade e à inclusão, uma vez que a imagem construída e generalizada os exclui da participação nos relacionamentos que permeiam a vida em coletividade, bem como da entrada nos espaços que guardam algum tipo de privilégio.

O constrangimento do indivíduo, que ocupa a base da hierarquia social de valores, sendo considerado, como tendo um modo de vida de menor valor ou deficiente, pode condicionar o desenvolvimento de habilidades dialógicas e de comunicação. Nesse sentido, interessante o posicionamento de um estudante, que intuitivamente associou o desrespeito a essa esfera do reconhecimento com o ponto máximo de degradação da autoestima:

ESTUDANTE DO CENTRO [bairro não periférico] – Nossa, claro que influencia. As pessoas não sabem do que estão falando... Esse tipo de julgamento pode levar até a uma depressão e uma morte.

A relevância do comentário reside justamente na associação entre degradação da honra e ofensa à autoestima, da mesma forma que a teoria crítico-normativa do reconhecimento aduz. Vale ressaltar que Honneth (2003, p. 219) aponta ser comum a analogia entre as consequências individuais das experiências de desrespeito e metáforas que remetem a estados de abatimento do corpo humano. No caso em exame, os estudos psicológicos apontam para algo que intersecciona a morte psíquica e a morte social. Não seria estranho, com base nisso, fazer referência a depressão, bem como o estudante ao expressar sua opinião.

Por outro lado, é na relação com o mundo do trabalho que também surgem os elementos identitários reconhecidos solidariamente pelos estudantes que residem na periferia: a vida simples com vocação pela honestidade, e não pela 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, foram exemplos fornecidos pelo participantes.

O que se nota é que a comunidade de valores partilhada nas comunidades periféricas permite ao indivíduo o exercício de suas propriedades comportamentais e psíquicas em um contexto em que liberdade e igualdade custam muito caro.

Ao se analisar os discursos apresentados neste capítulo, ainda nas discussões sobre o que é periferia, 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 na vida pública deste indivíduo, quando ele atravessa a já mencionada linha traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela sociedade, que definem, em um processo que naturaliza desigualdades, o que é periferia/periférico e o que não é.

4.3 O reconhecimento social da periferia pelo CIEI: analisando o papel da escola frente aos discursos e inquietações revelados

Após a reflexão acerca das demandas por reconhecimento jurídico e de solidariedade levantadas pela periferia na esfera pública, suas formas de negação, potencialidades e desafios para se alcançar o autorrespeito e a autoestima, passa-se a analisar o papel da escola de modo geral, como braço do Estado, nos processos de reconhecimento.

4.3.1 A valorização da experiência periférica para consciência de si mesmo, da realidade e do conflito: uma leitura de mundo possível

A primeira pergunta feita é 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, visto que ela recebe estudantes de todas as partes da cidade, inclusive de municípios vizinhos como Buerarema e Itajuípe e que quase metade dos alunos que responderam ao questionário de triagem inicial, aplicado em todas as sete turmas da instituição, reconheceram seus locais de moradia como periféricos.

Como a instituição possui os dados básicos dos estudantes matriculados, dentre os quais, os endereços, e a condição periférica de algumas localidades é notória, bem como são manifestas e patentes as dificuldades enfrentadas nestes lugares, era de se esperar uma resposta positiva. Contudo, os estudantes responderam negativamente, ressaltando que em alguns momentos, transversalmente, se tocou no assunto, mas objetivamente, pelo menos durante o período em que estudavam lá, não havia se concretizado nenhuma proposta nesse sentido:

ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA – Diretamente nunca trabalharam com o tema da periferia. Já falaram de saúde, de violência...

ESTUDANTE DO MARIA PINHEIRO – **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 DAVILA ANÁLIA - 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 DO JARDIM DAS ACÁCIAS [bairro não periférico] – **E tem muita gente aqui que passa por diversas situações ruins justamente por morar em determinado bairro.**

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

ESTUDANTE DO JARDIM DAS ACÁCIAS [dirigindo-se ao estudante anterior] – **Mas nós é que vamos mudar esse pensamento, tá ligado?**

As falas acima exemplificam a reação observada nas três turmas e coincidem em que falar sobre isso é importante, porque se trata de um elemento constitutivo de suas vidas e, como exposto nas outras seções, indissociável de suas concepções de mundo, de suas relações com o Estado e com indivíduos que vivenciam outras realidades urbanas.

Morar na periferia é uma experiência sensorial, ambiental, social, cultural, epistêmica e simbólica. É uma experiência de desigualdade, de desrespeito, de exclusão. É uma experiência comunitária, compartilhada, em que se democratiza um senso de injustiça, de omissão governamental, de diferença⁵², 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.

Nesse sentido, 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. O ser

⁵² “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. 02)

humano não é objeto, mas sujeito histórico, que pensa, rompe, decide e faz opções (FREIRE, 1996), sobretudo num contexto em que se renovam as desigualdades e, por essa razão, se promovem distintas condições de acesso aos diversos tipos de capital (econômico, cultural e social), que determinam quem detém poder.

O caráter político e transformador do processo educativo é descortinar 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 a possibilidade de se criar espaços para sua produção e construção coletivas.

Ainda de acordo com Freire, se reconhecem as dificuldades na ruptura com o ensino hierárquico de caráter verticalizado, já consolidado como prática pedagógica funcional ao modo de produção capitalista. Transcender estas práticas 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 subalternização⁵³ 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, 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. Nesse sentido:

A maneira como é confrontada essa diferenciação torna explícito o tom de preconceito e discriminação que ecoa na sociedade colocando as minorias em desigualdade de direitos e oportunidades. Em razão disso, as minorias muitas vezes, reproduzem tal posição e se reconhecem como um grupo sem autonomia, responsabilidade, confiança e não se identificam nos sistemas existentes de poder e crença. (PAIM; MACHADO; SCARPARO; PIZZINATO, p. 840, 2013)

Com isso, estabelecer um diálogo com o indivíduo significa estabelecer um diálogo com o lugar simbólico que ele ocupa nas estruturas coletivas que compõem o espaço social, aqui compreendido como espaço multidimensional de posições, descrito também como um

⁵³ Como sabemos, as relações entre governo e sociedade são marcadas por uma enorme assimetria de recursos – organizacionais, informacionais, financeiros, educacionais, dentre outros – que limita, em muito, as possibilidades do exercício da autonomia. Numa sociedade onde as carências urbanas são agravadas pelo desemprego e pela violência, onde as possibilidades de associar-se são cada vez mais restritas, os atores sociais entram no jogo político em condições marcadamente subalternas. Nesse contexto, encontram terreno muito propício para o seu desenvolvimento e atualização, os vezes não democráticos de nossa cultura política, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, etc.”. (TATAGIBA; TEIXEIRA, 2006, p. 229)

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.1 34-135).

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 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”.

Nesse processo, de lutas e quebra de paradigmas:

É preciso reconhecer que há uma dimensão da realização da vida em sociedade que nos coloca face às diferenças: o território. Espaço-tempo demarcado pelas intenções e ações humanas, o território é recurso e abrigo que exterioriza a existência individual e coletiva. A sociedade ao se apropriar e fazer uso de um território compartilha o domínio das condições de produção e reprodução social da vida, promovendo a construção de laços que se definem pela apropriação e uso das condições objetivas, como também dos investimentos simbólicos, estéticos, éticos que revelam o sentido da própria sociedade instituída. (BARBOSA, 2014, p. 24)

Para a grande maioria dos cidadãos a escola constitui a experiência mais duradoura e concreta de relacionamento com o Estado. Se as idiosincrasias ligadas ao território – na presente 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. O processo ocorre a partir da abertura com o outro para novos saberes, novas experiências e novas compreensões acerca das diversas formas de organização social e de percursos pela cidadania.

De acordo com Freire (1996, p. 123), o respeito à leitura de mundo do sujeito em formação reconhece a historicidade do saber e o caráter histórico da curiosidade e rejeita a arrogância cientificista, elitista e antidemocrática. A leitura do mundo é uma construção dialógica e 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”. A escuta significa permanentemente abertura para fala, gesto e diferenças dos outros (FREIRE, 1996, p. 119). Trata-se, mais do que de entendimento, de compreensão.

Para Freire, nesse sentido, quanto mais *solidariedade* existe entre os atores sociais que representam sociedade e Estado, 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).

Nessas medidas é que Axel Honneth se aproxima de Paulo Freire, partindo tanto de um como do outro, se faz evidente a necessidade de integrar a experiência de habitação nas práticas reflexivas que a educação desenvolve ou deveria desenvolver. Porque habitação implica moradia e 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, das suas autorrelações práticas e possibilidades a partir do seu entorno, uma perspectiva que traz 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.

O encontro da “pedagogia da autonomia” com “a luta por reconhecimento” é válido e pertinente porque ambas, em linhas gerais, pensam em processos intersubjetivos, valorizam as implicações existentes no seio da vida social, se voltam à compreensão do indivíduo inserido em uma comunidade de valores, no desenvolvimento e no potencial evolutivo das capacidades e propriedades do homem para o alcance da dignidade, da liberdade e da igualdade, de rompimento das formas de desrespeito que afetam a autorrealização.

4.3.2 Entre o direito e a solidariedade, entre a integridade social e a dignidade: uma ponte a se construir

A definição do CIEI como campo empírico para se pensar as relações de reconhecimento que compõem a teoria crítico-normativa de Axel Honneth, foi justificada por seu projeto pedagógico que defende explicitamente a perspectiva intercultural da formação e 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 de antemão a percepção de que a efetivação dessas diretrizes, se colocadas em prática, poderiam fornecer as autorrelações práticas de autorrespeito e autoestima, amplamente discutidas em seções anteriores desta dissertação.

Veja-se: formação cidadã, tal como entendida neste projeto⁵⁴ favorece a promoção do respeito cognitivo, do reconhecimento em sua esfera jurídica, à proporção que propõem a inserção do indivíduo em processos políticos, o desenvolvimento de capacidades sociais integrativas, de conscientização de garantias, direitos e de organização do Estado.

De modo semelhante, a indissociabilidade entre educação e prática social e a composição de programas e projetos que expressem uma concepção multicultural da vida em sociedade se voltam a ação pedagógica que valoriza a estima social a partir do reconhecimento da multiplicidade de sujeitos que convivem influenciando-se reciprocamente e viabilizam a compreensão das distintas capacidades e propriedades que os constituem. Relacionados estão tais princípios, portanto, ao padrão de reconhecimento da solidariedade.

Os alunos, de um modo geral, assentiram que tais princípios são cumpridos a partir de diversos momentos: na dinamicidade de projetos interdisciplinares como as “estações do saber”, em que se discutem temas da atualidade e que aproximam as experiências dos estudantes nas mais diversas situações da produção de conteúdo científico, na exploração de recursos tecnológicos, no incentivo ao desenvolvimento da expressão através da arte e da linguagem, no acesso facilitado à equipe gestora, no acompanhamento da coordenação acerca da satisfação dos alunos com o ambiente, na participação nas assembleias gerais da escola, onde se decidem pontos importantes da agenda escolar. Chegou a ser citada o encontro de alguns alunos com o Governador do Estado para que se apresentassem demandas da educação pública.

Contudo, dois relatos dissonantes, abaixo transcritos, revelam que, em que pese a realização dos pressupostos normativos estabelecidos e, analogamente, os padrões de reconhecimento do direito e da solidariedade, há que se pensar de maneira mais profícua a

⁵⁴ Segundo a proposta pedagógica dos Complexos Integrados de Educação (UFSB, 2016), que traz dentre os princípios norteadores do projeto a formação cidadã pautada na democracia e na defesa de direitos humanos para a construção da vida em sociedade, 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 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 e a produção do conhecimento com base nas relações intrínsecas entre cidadania, mundo do trabalho e convivência social em escalas locais e globais .

interação com a comunidade, em especial, com a periferia, tão presente no corpo discente da escola:

ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA – 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.

[Alguns estudantes manifestaram concordância]

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA – Nem sempre...

ESTUDANTE DO JARDIM PRIMAVERA – Sempre tem alguém pra falar merda, mas é a minoria. Sempre tem alguém que quer se sentir melhor.

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA – 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 DO JARDIM PRIMAVERA – Mas a gente tem que ignorar essas coisas...

ESTUDANTE DA VILA ANÁLIA – É, mas eu não gostei do que ele falou.

ESTUDANTE DO SÃO CAETANO – 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 CENTRO – **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 SÃO CAETANO – 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 NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO – A própria escola é culpada disso. Eu perdi de ano em uma escola particular e aí vim estudar aqui [esse aluno, inclusive, não reconheceu o seu bairro como periférico]... Eu mudei muito a minha visão da escola pública com o tempo. Quanto mais eu convivía, mais eu passava a pensar diferente.

ESTUDANTE DO SÃO CAETANO – 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 NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO – **E os professores ficavam supervalorizando a gente por ter vindo de uma escola particular.**

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 ordinária e 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 uma flagrante ofensa à honra e à dignidade de todos aqueles que se identificam com o local.

Além disso, assim como a coordenadora que recebeu não haver público no CIEI para a realização desta pesquisa, este professor desconhece a realidade da turma em que leciona,

tendo em vista que na mesma sala existem estudantes que se vinculam 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. Além disso, demonstra que uma ação do Estado também pode servir como uma ferramenta de estigmatização social.

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, conforme indicadores apontados no capítulo I – de alguma maneira privilegiando estudantes oriundos de escola particular. A própria presença deles, em uma escola pública, se revela como elemento que elitiza o espaço. A partir desta fala, se retoma mais uma vez o discurso da gestão apresentado no início do capítulo. Talvez a partir daí se compreenda aquela interpretação, embora não se concorde com ela. Esta dissertação é a materialização dessa discordância, nessa óptica.

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, enquanto direito, torna possível, tendo em vista que o sistema de direitos humanos está intrinsecamente relacionado⁵⁵. Esse deveria ser um espaço participativo⁵⁶, propício a construção coletiva de conhecimentos, não à segregação e distribuição de prestígios.

Ambas situações 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 um sujeito que está em formação e que molda sua participação na esfera pública a partir das vivências que experimenta neste local.

⁵⁵ Deste modo, o acesso à educação em sua perspectiva universal não pode se configurar como mais um microsistema 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).

⁵⁶ Freire exemplifica, coincidentemente, utilizado elementos da realidade de quem vive em zonas periféricas da cidade: “Porque não aproveitar a experiência dos alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”. (1996, p. 30)

Atitudes como essas ratificam a escola como um espaço de reprodução ideológica (ALTHUSSER, 1987) que privilegiam a manutenção do poder de classes dominantes que não estão dispostas a abrir espaço para as múltiplas identidades existentes, tampouco considerá-las igualmente significativas e valiosas. Como visto, os padrões de reconhecimento que serviam à análise dos dados coletados no CIEI pressupõem o contrário, na medida em que rompem com os estamentos e com a ideia de que a autorrealização estaria vinculada ao pertencimento a determinado status ou posição dentro da sociedade. Nesse sentido:

Ao falarmos na escola de lugares minoritários rompemos com qualquer compromisso subliminar com a manutenção de um pacto com o princípio da harmonia e abrimos as portas ao dissenso, ao múltiplo; abrimos as portas da escola às questões que são silenciadas e que não têm lugar público, não têm direito à memória e nem ao reconhecimento. Fazê-lo é tornar a escola um elemento polarizador de turbulências e conflitos, um agente de fermentação social da realidade. (SILVA, 2007, p. 02-03)

Por isso que se está entre o direito e a solidariedade, entre a exclusão e a integridade social, entre a degradação e a dignidade. Retomando o título desta dissertação, que tematiza os caminhos desiguais para o reconhecimento, a conclusão deste capítulo aborda a figura da ponte. Haveria algum tipo de ponte que poderia tornar possível o alcance da igualdade e do reconhecimento social?

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 através do reconhecimento, sua gramática; bem como a capacidade de leitura de mundo que analisa criticamente o papel do estado e fornece as ferramentas necessárias à participação ativa na vida pública e 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 do sentimento moral que leva as pessoas a buscarem a superação dos bloqueios existentes à emancipação através da mobilização.

O que passaria embaixo dela? A privação de direitos e a exclusão que obsta a integridade social na construção da identidade e a noção de imputabilidade moral própria a todos os sujeitos. Também a degradação e 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, das normas e das políticas sociais.

O que estaria do outro lado? A concepção de vida boa e a materialização da igualdade, consubstanciada na satisfação das relações primárias (autoconfiança), das relações jurídicas (autorrespeito) e da comunidade solidária de valores (autoestima).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a primeira experiência pública é aquela vivenciada no local onde nos estabelecemos, 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, naturalizada por uma estrutura social que segrega pessoas através de redes impessoais, opacas e invisíveis que atuam de modo a legitimar e reproduzir naturalmente uma hierarquia que estabelece a diferenciação.

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, em seus modos de vida e em suas expressões moldam a sua inserção na esfera pública, bem como a percepção deles próprios em relação ao Estado e suas instituições.

A marginalização apontada pelos participantes da pesquisa quando se trata da atuação do poder público, seja 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 ou na ausência de espaços de lazer, por exemplo, faz surgir o sentimento de desrespeito.

Chegou-se à conclusão de que esse impulso emocional 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.). A discussão desenvolvida nos capítulos anteriores foi no sentido de demonstrar que desse conflito, surge uma demanda específica por reconhecimento por parte de quem vem da periferia.

A coleta de dados realizada em uma escola pública de ensino médio de Itabuna que congrega estudantes de 30 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, em conjunto com o suporte teórico fornecido pela teoria crítico-normativa de Axel Honneth para se articular a relação Estado x periferia com o reconhecimento social nas esferas jurídico-moral e da solidariedade, conforme desenvolvido nesta dissertação, propiciou, em resumo, as reflexões finais a seguir:

1) 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.

Assim, a conceituação do termo para fins deste trabalho não poderia ter se filiado somente a um critério geográfico e desconsiderar a sua vinculação à ordem social e ao poder, uma vez que isso é o que concretiza a sua associação a lugares e sujeitos que sofrem o abandono das políticas.

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. Além e apesar disso, há uma busca por respeito, dignidade e honra na construção de seus próprios valores e identidades, bem como da própria vida em comunidade.

2) Essa busca, que se entendeu enquanto busca por autorrealização, perpassa aquilo que Honneth denomina reconhecimento jurídico que visa a integridade social a partir da igualdade e da compreensão de que se possui os mesmos direitos de outrem, bem como a noção de estima social, que seria a atribuição de valores positivos à 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 alcança-los reside notadamente no preconceito que se cria a partir de um estigma relacionado notadamente à criminalidade, pobreza e falta de educação, provocando a negação do autorrespeito e da autoestima.

3) 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 uma 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, 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 descriminalizar condutas, signos e comportamentos que constituem o modo de vida periférico. É proporcionar a compreensão de que, como manifestou um dos participantes da pesquisa *“não é só perigoso”* ou como também foi dito *“tem trabalhador, tem gente honesta, muita gente digna. Não só criminoso e as pessoas precisam enxergar isso também”*.

Em suma, é não condicionar indivíduos a um padrão de subalternidade criado e alimentado pelo Estado que se omite, pelo mercado que lucra com a desigualdade e pela elite que se sustenta em privilégios injustos.

Neste trabalho, se discutiram os caminhos desiguais para o reconhecimento a partir das experiências e reflexões de jovens de periferia que ocupam o espaço de uma instituição pública cujas diretrizes apontam para a justiça social, democratização do conhecimento, integração entre educação e prática social e fomento à participação popular, isto é, uma proposta que pretende tornar equânimes esses mesmos caminhos.

Após as análises e discussões empreendidas, aponta-se que o primeiro passo para a plena execução deste projeto 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 denegado 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.

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

- ABREU, Luciano Aronne de. A atualidade de Sergio Buarque de Holanda na interpretação do Brasil de hoje. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 05 set. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/09/a-atualidade-de-sergio-buarque-de-holanda-na-interpretacao-do-brasil-de-hoje-4841219.html>
- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, n. 17, p. 81-112, jan.-jun. 2011.
- ANDRADE, Marisa. **O estigma da periferia**. Porto Alegre: Dacasa, 2010.
- ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. **Argumentos**, Fortaleza, n. 5, p. 139-147, jan./jun. 2011.
- _____. **O reconhecimento em Axel Honneth: um diálogo crítico com Hegel**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BACQUÉ, Marie-Hélène; BIEWENER, Carole. **L’empowerment: une pratique émancipatrice**. Paris: La Découverte, 2013
- BANCO MUNDIAL. **Salvaguardas Contra a Reversão dos Ganhos Sociais Durante a Crise Econômica no Brasil**. 2017.
- BARBOSA, Jorge Luiz. Políticas de Segurança e Direitos Humanos: Enfocando a Primeira Infância, Infância e Adolescência. **Rede Nacional Primeira Infância** (Secretaria Executiva RNPI - Avante Educação e Mobilização Social. Biênio 2011-2012). 1. ed. 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. Ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- 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.

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.

BRESSIANI, Nathalie. Luta por reconhecimento e diagnóstico de patologias sociais. Dois momentos da teoria crítica de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion (Coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CÔRREA, Diogo. Somos desiguais? A propósito de Jessé Souza e Roberto da Matta. In: (Org.). SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho; ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk. Teoria crítica, reconhecimento social e política educacional: uma análise do discurso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 89-101, jan.–abr., 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

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.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 2, pp. 35-52, 2009.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FIORI, J. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 129-147, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus. Critical Reflections on the “Postsocialist”**

Condition. New York, Routledge, 1997.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude.** Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias, relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I.** Racionalidade de lá acción y racionalización social. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1999.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, II.** Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1992.

HEGEL, Georg. **Filosofia Real.** Edición de Jose Maria Ripalda. México/Madrid/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1984.

HONESKO, Raquel Schlommer. **Discussão histórico-jurídica sobre as gerações de direitos fundamentais: a paz como direito fundamental de quinta geração.** In Direitos Fundamentais e Cidadania. FACHIN, Zulmar (coordenador). São Paulo: Método, 2008.

HONNETH, Axel. Invisibility: on epistemology of recognition. **Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes,** Oxford, v. 75, n. 1, p. 111-126, jul. 2001.

_____. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos morais. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.** Madrid, Katz Editores, 2010.

_____. **The fragmented World of the Social. Essays in Social and Political Philosophy.** New York: State University of New York, 1990.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

IVO, Anete B. L. A periferia em debate - questões teóricas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 9-15, jan./abr., 2010.

JACOBI, P. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1989.

LUCAS, D.C. Direitos humanos e multiculturalismo: sobre a insuficiência do debate entre liberais e comunitaristas. *In*: F.M. SPENGLER; D.C. LUCAS (orgs.). **Direitos Humanos, conflito e jurisdição**. Ijuí: Unijuí, 2008.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: Altas, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. *In*: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self, and society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; CASTRO, Fábio Ávila de. A estabilidade da desigualdade de renda no Brasil, 2006 a 2012: estimativa com dados do imposto de renda e pesquisas domiciliares. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 971-986, abr. 2015.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. et al. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano. **Revista de Sociologia e Política**, São Paulo, v. 29, p. 169-185, 2007.

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

NOBRE, Marcos. **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. *In*: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos morais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Reconstrução em dois níveis. Um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. *In*: MELO, Rúrion (Coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

OLSSSEN, M. Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. **Globalisation, Societies and Education**, Surrey, v. 2, n. 2, p. 231-275, Jul. 2004.

OXFAM. **A distância que nos une**. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PAIM, Denise da Cruz.; MACHADO, Rodrigo de Oliveira.; SCARPARO, Helena B. K; PIZZINATO, Adolfo. Luzes, câmera... Ação! No ar, a transformação midiática do conceito de periferia no conceito de comunidade. **Estudos e pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 835-854, 2013.

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 02, p. 11, abr./jun. 2005.

PAULO, Angela Flexa Di. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

PEDROSO, Regina Célia. **Violência e Cidadania no Brasil: 500 anos de exclusão**. São Paulo: Ática, 2006.

PERIFEIRA. In: **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>
PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995.

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.

RIVEIRA, Francisco Javier Uribe. **Agir comunicativo e planejamento social: uma crítica ao enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, Alessandro Soares da. Direitos Humanos e Lugares Minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Jessé (Org.). **A construção social da subcidadania**. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

_____. (Sub)cidadania e naturalização da desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 22, p. 67-96, abr. 2005.

_____. A gramática social da desigualdade brasileira. In: (Org.). SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006b.

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

_____. É preciso teoria para compreender o Brasil contemporâneo? Uma crítica a Luís Eduardo Soares. In: (Org.). SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006a.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SPINELLI, Letícia Machado. Luta por reconhecimento: a contribuição de Axel Honneth para a análise dos conflitos sociais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 2, p. 379–417, jul./out. 2018.

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

TATAGIBA, Luciana Ferreira; TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. Participação e democracia: velhos e novos desafios. **Revistas Civitas**, Porto Alegre, v. 6. n. 1. jan./jun. 2006.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **A Ética da Autenticidade**. São Paulo: Editora Realizações, 2011.

TROVO, Maria Caroline. Teoria crítica de luta por reconhecimento: Axel Honneth em pauta. **Cadernos de Campos: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, n. 12, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). **Complexos Integrados de Educação**. Convênio UFSB-SEC. Proposta Pedagógica. 2016

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.

VOIROL, Olivier; HONNETH, Axel. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a teoria do reconhecimento (entrevista com Axel Honneth). **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, n. 18, p. 133-160, jul.-dez. 2011.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

OS CAMINHOS DESIGUAIS PARA O RECONHECIMENTO: Uma análise da relação Estado x
Periferia a partir do Complexo Integrado de Educação de Itabuna

Mestrando: Likem Edson Silva de Jesus

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

QUESTIONÁRIO

1. Nome completo:

2. Nome social: _____

3. Sexo:

() Masculino () Feminino

4. Idade: _____

5. Série atual: _____

6. Bairro em que reside: _____

7. Você já morou em outros bairros antes do atual?

() Sim () Não

a. Quais:

8. Você considera o local em que mora – ou que já morou anteriormente - como periférico?

() Sim () Não

ANEXO B – APRESENTAÇÃO DE SLIDES (RODA DE CONVERSA 01)**OS CAMINHOS DESIGUAIS
PARA O RECONHECIMENTO**

*Uma análise da relação Estado x Periferia a
partir do Complexo Integrado de Educação de
Itabuna*



**O QUE É
PERIFERIA?**

ESSAS IMAGENS SÃO
FAMILIARES PARA VOCÊ?











CHECKLIST DA PERIFERIA





NUVEM DE
PALAVRAS



AS LUTAS POR
RECONHECIMENTO
NO ESPAÇO PÚBLICO



*Constituição Federal, Artigo 5º.
Todos são iguais perante a lei, sem
distinção de qualquer natureza,
garantindo-se aos brasileiros e aos
estrangeiros residentes no País a
inviolabilidade do direito à vida, à
liberdade, à igualdade, à segurança e
à propriedade, nos termos seguintes.*

OS SINAIS
VERMELHOS E
VERDES PARA O
RECONHECIMENTO
JURÍDICO E A
CIDADANIA



ANEXO C – APRESENTAÇÃO DE SLIDES (RODA DE CONVERSA 02)**OS CAMINHOS DESIGUAIS
PARA O RECONHECIMENTO**

*Uma análise da relação Estado x Periferia a
partir do Complexo Integrado de Educação de
Itabuna*



NO ENCONTRO PASSADO...

FORAM APONTADOS BAIROS PERIFÉRICOS



IDENTIFICARAM-SE CARACTERÍSTICAS PERIFÉRICAS

No meu bairro existem ou durante algum tempo existiram ruas sem asfalto	90%
Existem poucas linhas de ônibus para o meu bairro	63%
Normalmente eu espero mais de 20 minutos no ponto de ônibus	45%
Para realizar minhas atividades cotidianas, eu preciso do transporte público	72%
No posto de saúde do meu bairro faltam medicamentos, vacinas e/ou médicos com frequência	77%
Meu bairro não tem praça	77%
A praça do meu bairro não é um local de lazer	100%
A coleta de lixo no meu bairro é insuficiente/Não há um lugar adequado para descartar o lixo	45%
O sistema de esgoto não funciona de modo eficiente no meu bairro	36%
Meu bairro é frequentemente noticiado nos blogs policiais da cidade	45%
Eu já ouvi comentários pejorativos a respeito do local em que eu moro	81%
Relacionam o meu bairro a criminalidade com frequência	72%
Relacionam o meu bairro a pobreza com frequência	36%

E HOJE...

A EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DA PERIFERIA

Solidariedade, inclusão e estima social

IDENTIDADE COLETIVA E O OUTRO GENERALIZADO: AS DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

- ✓ *Como somos vistos e como somos lembrados?*
- ✓ *Como nos vemos?*



**SOMOS VALORADOS
POSITIVA OU
NEGATIVAMENTE?**

**QUAL O IMPACTO
DISSO?**



A EXPERIÊNCIA NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA (CIEI)

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CIEI

- *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 cîes 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.*



COMO O CIEI TRATA TUDO
O QUE DISCUTIMOS?



Muito Obrigado!