



## ENTRE FLUXOS E REFLUXOS: A FRONTEIRIZAÇÃO DA ESCOLA-PERIFÉRICA NA CIDADE FRAGMENTADA

Ana Carolina Paula Basílio <sup>1</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério, periferia de Sorocaba/SP, com estudantes de uma escola estadual, no ano de 2019, propõe-se ao articular racismo, urbanização e escolarização – orientando-se pela perspectiva lefebvriana de espaço: socialmente produzido e corporificado – discutir como a segregação socioespacial, marcadamente racializada, contribui à desigualdade educacional. Tal articulação é base teórico-filosófica para refletirmos: a) o (não) acesso ao capital cultural pela juventude negra e pobre em Sorocaba; b) o impacto da falta de acesso em sua formação escolar e autoestima e; c) sua resposta à exclusão e escassez, na figura dos bailes funk. A fim de compreender a realidade desses sujeitos, construiu-se diálogo entre os processos de estranhamento da raça, classe e espaço. Diante esses estranhamentos, deparamo-nos com o corpo negro-periférico: economicamente empobrecido, racialmente violentado e lesado da vida na cidade. É esse corpo, em dialética com o espaço, produtor da periferia e da escola-periférica; são suas marcas corpóreas possibilidade de caminho para refletir a fragmentação social e racial da cidade, a desigualdade educacional e o devir.

**Palavras-chave:** Raça, Periferia, Escola Pública, Segregação Socioespacial, Direito à Cidade.

### RESUMEN

La presente investigación, desarrollada en el “Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério”, periferia de Sorocaba/SP, con estudiantes de una escuela estadual, en el año 2019, se propone al articular racismo, urbanización y escolarización – guiándose por la perspectiva lefebvriana del espacio: socialmente producido y corporificado – discutir como la segregación socioespacial, marcadamente racializada, contribuye con la desigualdad educacional. Dicha articulación es la base teórico-filosófica para que reflexionemos: a) el (no) acceso al capital cultural por la juventud negra y pobre en Sorocaba; b) el impacto de la falta de acceso en su formación escolar y autoestima y; c) su respuesta frente la exclusión y escasez, en la figura de los “bailes funk”. Con el objetivo de entender la realidad de estos sujetos, se llevó a cabo un diálogo entre los procesos de extrañamiento de la raza, clase y espacio. Frente a estos extrañamientos, nos encontramos con el cuerpo negro-periférico: económicamente empobrecido, racialmente violentado y herido de la vida en la ciudad. Es este cuerpo, en dialéctica con el espacio, productor de la periferia y de la escuela-periférica; son sus marcas corporales posibilidad de camino para reflexionar la fragmentación social y racial de la ciudad, la desigualdad educacional y el devir.

**Palabras clave:** Raza, Periferia, Escuela Pública, Segregación Socioespacial, Derecho a la Ciudad.

---

<sup>1</sup> Mestra em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, *campus* Sorocaba. Doutoranda do Curso de Geografia Humana da Universidade de São Paulo - USP, [abasilio@usp.br](mailto:abasilio@usp.br).



## INTRODUÇÃO

“Essa professora já chegô até falar que a família dela é uma maravilha  
e a nossa é uma bosta,  
porque a dela se diverte e a nossa não...  
ela sabe da condição da gente?  
Acho que não!”  
(Elza, 17 anos - 2019)

Drama-texto da juventude negra e periférica, o trecho feito epígrafe é parte da pesquisa de mestrado<sup>2</sup> desenvolvida com alunos de uma escola estadual, no Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério, periferia do município de Sorocaba/SP, no ano de 2019.

As linhas põem-nos ante os percursos e percalços formativos dos aliados dos espaços de lazer, saber e cultura institucionalizados, e costuram as relações contraditórias entre a produção social do espaço, o racismo e a escola.

A discussão a qual nos propomos articula racismo, urbanização e escolarização, orientando-se pela perspectiva lefebvriana de espaço: socialmente produzido e corporificado (SILVA; ORNAT; CHIMIN JR, 2019). Sob essa perspectiva, intenta-se refletir sobre como a segregação socioespacial, marcadamente racializada, contribui à desigualdade educacional.

Em relação a produção social do espaço, considera-se os níveis e dimensões do urbano, ou seja, a convergência entre um eixo-temporal diacrônico, sucessão do rural, industrial e urbano; e sincrônico – referente ao urbano –, no qual se justapõem, contraditoriamente, o nível global (G), intermediário (M) e privado (P).

O primeiro nível (G) diz respeito ao espaço institucional, donde “se exerce o poder, o Estado, como vontade e representação” (LEFEBVRE, 2002, p. 77) e a tendência à homogeneidade. Esse nível é simultaneamente “social (política) e mental (lógica e estratégia)” (*Idem*, p. 78), ou seja, está na concretude arquitetônica, mas também na organização dos fluxos de pessoas e mercadorias, bem como nas ideologias por detrás das paisagens.

O nível intermediário (M) refere-se, especificamente, ao nível do urbano, donde as estratégias se desdobram. Por exemplo, na escola é onde o cotidiano dos estudantes e o currículo oficial se chocam.

---

<sup>2</sup> A pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lourdes de Fátima Bezerra Carril e coorientada pelo Prof. Dr. Marcos Roberto Martines, ambos docentes do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da referida universidade.

Já o nível privado (P), refere-se à prática urbana, ao habitar – em conflito com o habitat. Não se limita ao morar, mas compreende as diferentes formas de experienciar a cidade, sonhá-la para além do tempo presente. É o habitar enquanto devir.

No que lhe concerne, o espaço corporificado requer situar a centralidade do corpo e seus estranhamentos. Para apreender os processos de estranhamento de raça, classe e espaço debruçamo-nos na discussão de Fanon (2008) acerca da ideia de epidermização do branco, processo no qual o negro não se vê no próprio corpo e introjeta o branco; nos estudos de Marx (2004 [1844]) sobre o trabalhador alienado de seu trabalho e do objeto de sua atividade produtiva; e nas reflexões de Lefebvre (2001 [1968]; 2002 [1970]; 2013 [1974]) a respeito do estranhamento do corpo no espaço urbano, do sujeito que têm despojado o direito à cidade.

No interior desses estranhamentos encontramos o corpo negro-periférico: economicamente empobrecido, racialmente violentado e lesado da vida na cidade. É esse corpo, em dialética com o espaço, produtor da periferia e da escola-periférica – noção por nós cunhada para dar conta de pensar a escola que, além de pública, é majoritariamente negra e localizada na periferia. São suas marcas corpóreas caminho para refletir a fragmentação social e racial da cidade, a desigualdade educacional e o possível.

Coaduna-se aos estranhamentos, a constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, como discutido por Quijano (2005) ao tratar da colonialidade do poder. Para o autor, a versão eurocêntrica de modernidade assimila a ideia de dualismo e evolucionismo, pondo em posição antagônica o europeu e o não-europeu; reduzidos a categorias genéricas: branco, índio, negro e amarelo.

Essa hierarquização perdura e se materializa em múltiplas esferas: a articulação raça/trabalho emerge como tecnologia de dominação e exploração, impondo a divisão racial do trabalho e relegando, os grupos considerados inferiores, ao trabalho não pago, subemprego, desemprego. Já no âmbito da cultura, o eurocentrismo torna-se régua universal da experiência subjetiva, legitimando a dominação, deturpação e destruição das manifestações não-brancas de existência.

Os tensionamentos supracitados são constitutivos da realidade brasileira, e são profícuos à análise da articulação entre escolarização, racismo e urbanização. Tal articulação é base teórico-filosófica para refletirmos: a) o (não) acesso ao capital cultural (BOURDIEU, 1979) pela juventude negra e pobre em Sorocaba; b) o impacto da falta de acesso em sua formação escolar e autoestima e; c) sua resposta à exclusão e escassez, na figura dos bailes funk.

Orientando-nos pelos questionamentos propostos, bem como pelo referencial teórico aludido, construímos caminho metodológico profícuo à escolha dos sujeitos da pesquisa. A partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), de 2015, classificamos as quarenta e duas escolas estaduais regulares do município de Sorocaba, com oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, segundo o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Dentre essas escolas, a E. E. Professora Wanda Costa Daher, apresentou o menor desempenho de toda rede. Após contato e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizamos junto dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e da professora de Geografia, pesquisa-ação, no decorrer de 2019.

Pela partilha cotidiana e através da aplicação de questionários e realização de entrevistas com o corpo escolar, confrontamo-nos com uma realidade marcada por desigualdades extra e interescolar, no qual os corpos negros-periféricos estavam, esmagadoramente, em desvantagem.

Além da predominância entre evadidos e repetentes, cotidianamente fora possível perceber um currículo que não dialoga com a corporeidade desses estudantes e um discurso de “nivelamento por baixo”, nos dizeres da direção. O acesso ao capital cultural e intelectual institucionalizado quando não inexistente, era dificultado pela distância da escola de equipamentos urbanos, carência de recursos financeiros e estigma em relação ao bairro e aos moradores.

O fim do ciclo escolar era vivenciado dramaticamente, os alunos se sentiam despreparados para a vida além-muros, sem perspectivas de inserção no mercado de trabalho ou na universidade, bem como acesso aos outros espaços da cidade, que não o próprio bairro e as manifestações internas a ele, como os bailes funk.

Diante tais problemáticas, compreende-se o presente texto como contribuição aos estudos urbanos, bem como aos esforços da Geografia em avançar nas explicações estritamente de classe, trazendo ao debate marcas corpóreas fundamentais ao entendimento de nossa realidade; movimento emergente e urgente em nossa ciência.

## **METODOLOGIA**

A fim de identificar os sujeitos da pesquisa selecionamos, dentro da rede estadual de ensino sorocabana, escolas que oferecessem somente Ensino Fundamental II e Médio, excetuando Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Chegamos a um total de quarenta e duas

escolas, que classificamos segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), de 2015. Dentre as escolas com menor desempenho, a E. E. Professora Wanda Costa Daher se sobressaiu.

De posse da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizou-se pesquisa-ação, “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2011, p. 20), em diálogo com o referencial teórico aludido na introdução.

Tal metodologia de pesquisa, conjuntamente aos questionários e entrevistas viabilizaram a apreensão do cotidiano dos estudantes. A partir desse referencial, elaboramos material cartográfico a fim de analisar a distribuição dos espaços de lazer e saber institucionalizados, bem como a espacialização dos bailes funk, resposta à escassez.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia<sup>3</sup> e em artigo publicado coletivamente com Marcio Jose Ornat e Alides Baptista Chimin Junior, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joseli Maria Silva (UFPG/PR) tece críticas à Geografia brasileira que, apesar de beber nos estudos de Henri Lefebvre, negligencia a importância do corpo à produção do espaço, priorizando a perspectiva marxista estruturalista e as análises estritamente socioeconômicas.

Provocados por suas reflexões, nossa leitura de Lefebvre (2001 [1968]; 2002 [1970]; 2013 [1974]) orientou-se pelo intento de identificar as marcas corpóreas de jovens estudantes e como estas se relacionam com sua experiência escolar e espacial. Para isto, mobilizamos a noção de estranhamento – numa perspectiva triádica –, a fim de encontrar no corpo, elementos profícuos à análise da desigualdade educacional atrelada ao processo de produção social do espaço racializado. Deparamo-nos, então, com o que denominamos corpo negro-periférico.

Na leitura de Marx (2002 [1844]) identificou-se o estranhamento de classe. Em termos gerais, seu escrito revela três aspectos do estranhamento, que ocorre no processo econômico/produtivo: I) o trabalho é externo ao trabalhador; II) o trabalho é um meio para sanar necessidades básicas (comer, morar etc.); III) o trabalho pertence a outro e não ao trabalhador que o realiza. Nesse sentido, tem-se a primeira dimensão do corpo negro-periférico: a condição de, se trabalhador, inserido em trabalhos precários e mal remunerados; se não, inserido no desemprego sistemático.

---

<sup>3</sup> Reflexões feitas na mesa “Geografia, gêneros e questões étnico-raciais”, coordenada pelo Prof. Dr. Alex Ratts, em 2019.

A segunda dimensão desse corpo é o estranhamento de raça. Trata-se da introjeção do branco pelo negro, através do idioma, da cultura e de comportamentos. Segundo Fanon (2008), o negro, ao perceber-se na zona do não-ser é impelido a criar estratégias para embranquecer e, assim, ascender a zona do ser, ou seja, ser reconhecido. Podemos pontuar como manifestação cotidiana e ideológica desse processo o uso de procedimentos estéticos em cabelos crespos; a ode à miscigenação e às formas de existência intelectual, estética e cultural brancas; e no contexto escolar, a priorização de um currículo eurocentrado e a estigmatização/preterimento de alunos e alunas negros.

Por fim, a terceira parte do estranhamento refere-se ao espaço. Tanto a condição de trabalhador empobrecido, quanto de negro se realizam no espaço e produzem espaço. Essa experiência espacial é influenciada por essas marcas corpóreas, acarretando o estranhamento do/no espaço. À caráter de exemplo, imaginemos: como uma mulher se sente ao sair à noite, sobretudo, por ruas vazias ou pouco iluminadas? E um homem? Qual a experiência de locomoção de uma pessoa cadeirante num dia de enchente? Qual a probabilidade de violência contra um jovem negro numa favela dominada por milícias?

Com isto almejamos enfatizar como determinadas marcas corpóreas interferem na forma que produzimos e vivemos o espaço urbano e, também, “determinam” o lugar que cada um de nós terá nesse espaço. Isto porque a concepção política ideologicamente justificada do espaço (LEFEBVRE, 2002 [1970]), instituída ao nível global (G) pelas forças hegemônicas, reflete suas concepções sobre determinados grupos e corporeidades. Ademais, o afastamento dos corpos negros-periféricos do centro para os confins da urbanidade, acarreta a perda da cidade como obra, o cerceamento do corpo em determinadas parcelas do urbano e uma experiência limitada do direito à cidade.

Assim sendo, o corpo negro-periférico corresponde ao sujeito ou grupo economicamente empobrecido, racialmente violentado e lesado da vida na cidade, ou seja, que se encontra triplamente estranhado: racial, espacial e economicamente. Este é produtor da escola-periférica: pública, localizada na periferia urbana e majoritariamente negra.

Ambos, corpo negro-periférico e escola-periférica, são fragmento do próprio processo de constituição do capitalismo colonial/moderno eurocentrado. Esse novo padrão de poder, nos dizeres de Aníbal Quijano, têm como eixos fundamentais “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117) e o uso da ideia de raça, como mecanismo de classificação e hierarquização social.

Enquanto mecanismo de classificação e hierarquização territorial e social, a ideia de raça viabilizou a criação de identidades geoculturais: América(s), Europa, Ásia, Oceania; bem como de identidades sociais genéricas: negros, índios, amarelos e brancos. Atribuindo-lhes um lugar e determinadas funções sociais no interior das relações de dominação.

A articulação raça e cultura culminou na deturpação, exclusão ou destruição das manifestações de existência não-brancas. Já a articulação raça e trabalho, sobretudo na América, submeteu os considerados “inferiores” ao trabalho não pago, subemprego, desemprego. Noutros termos: salário aos brancos, chicote aos cativos, além-mundo aos nativos.

No Brasil, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), “divisões raciais na organização do trabalho e estado, nas relações intersubjetivas e na produção do conhecimento” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 505), ganha contornos dramáticos, à medida que junto da reposição secular da exploração do negro se cristaliza um discurso de democracia racial (FERNANDES, 2007), escamoteando as contradições fazedoras da nossa sociedade.

Ao mito da democracia racial coaduna-se o da igualdade de oportunidades (DUBET, 2003). Defrontamo-nos, daí, com profunda desigualdade educacional, inferida por diferenças de *performance* entre redes públicas e privadas, meninos e meninas, brancos e negros, distintas regiões do país, centro e periferia etc. Tal desigualdade é justificada pelo (des)mérito, esforço pessoal, quando muito, reduzido somente a questão socioeconômica.

É nesse emaranhado sociohistórico e teórico, que partilhamos o cotidiano escolar com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na periferia de Sorocaba/SP. Munidos dessas reflexões teóricas, somadas as angústias de quem também experiencia a cidade e a escola como corpo negro-periférico, que articulou-se urbanização, racismo e escolarização para compreender como a segregação socioespacial racializada influencia na desigualdade educacional e na apropriação desigual da cidade por diferentes corpos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

François Dubet (2003) discute, no contexto francês, como o mito da igualdade das oportunidades tornou-se refinado mecanismo de distinção social, situando os sujeitos em lugares distintos na coletividade, mas sob a ótica de uma desigualdade justa. Segundo o autor, ao supor igualdade e acesso as mesmas oportunidades, tal mito reforçou desigualdades sociais, travestidas de (des)mérito pessoal.

Como aludido anteriormente, sob a égide da igualdade de oportunidades e do mito da democracia racial, as diferenças na *performance* dos estudantes é analisada, sobretudo, na



perspectiva individual ou como fruto estritamente das condições socioeconômicas. Mesmo as reflexões acerca do produção do espaço – em intersecção com a educação ou não –, por vezes, limita-se ao embate de classes.

Na contramão dessa abordagem, Henri Lefebvre avança nas discussão sobre o espaço, articulando reprodução da produção (meios de produção) e as relações sociais de produção (sociedade), concebe o espaço urbano como socialmente produzido. Desse modo, evidencia o espaço como reunidor e potencializador das contradições, não restritas à luta de classes, mas perpassado pela família, as ideologias, a ciência etc. Sob essa perspectiva mobilizamos as marcas corpóreas para refletir a relação entre desigualdade socioespacial racializada, direito à cidade e desigualdade educacional.

### **SE ESCOLA NÃO DÁ FUTURO PARA CERTOS TIPOS DE GENTE, O QUE ELA DÁ?**

Em 2019, rumamos semanalmente para o Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério, popularmente conhecido como Habiteto (imagem 01). Localizado no extremo norte do município de Sorocaba/SP, o bairro é fruto da desapropriação de famílias pobres do Centro da cidade, no fim da década de 1990 (MAZINI, 2007).

**Imagem 01** – Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério (2019)



**Fonte:** Arquivo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Sendo uma escola inserida num bairro com histórico contraditório de formação, a E. E. Professora Wanda Costa Daher (imagem 02) guarda em seu interior os impactos da segregação socioespacial, a qual está submetido os alunos e seus familiares. Assim, a pobreza material dos moradores do Habiteto, tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto na fala da direção/coordenação/professorado era posta como justificativa à desigualdade educacional.





Selecionada a partir do desempenho no Idesp de 2015, a escola é a materialidade do que denominamos escola-periférica: pública, localizada na periferia é composta, majoritariamente por alunos negros – como constatamos a partir da aplicação de questionários semiestruturados, que revelou a presença de 63% de alunos autodeclarados negros.

**Imagem 02** – Fachada da E.E. Prof.<sup>a</sup> Wanda Costa Daher (2019)



**Fonte:** Arquivo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Durante a realização de entrevistas e mesmo no dia a dia com os estudantes, fomos surpreendidos por situações de violência e ressentimento no relacionamento intra e extraescolar. Ao dialogarmos sobre sua relação com a cidade, os alunos enfatizaram não conhecer os limites do seu próprio bairro, sobretudo, devido a falta de recurso financeiro e a distância do centro urbano. A não vivência na cidade acarreta não apenas frustração, mas é vista por parte dos professores como característica negativa dos alunos:

- Essa professora já chegô até falar que a família dela é uma maravilha e a nossa é uma bosta, porque a dela se diverte e a nossa não... ela sabe da condição da gente? Acho que não! (Elza)

- Ela chegou pra gente e falou: “que que cês tão fazendo aqui? Escola não dá futuro pra pessoas iguais vocês” (Thomas)

- A gente fico debatendo, né? Aí ela pegou e falou “ai por que que cês não vão no cinema, junta... ai, a minha família faz piquenique”, num sei o que, nossa família é perfeita (Glória)

- Ela olhou pra nossa cara e falou: “escola não dá futuro pa pessoas como VO-CÊS!” (Thomas)

- E que tipo de pessoa cês são? (Basílio)



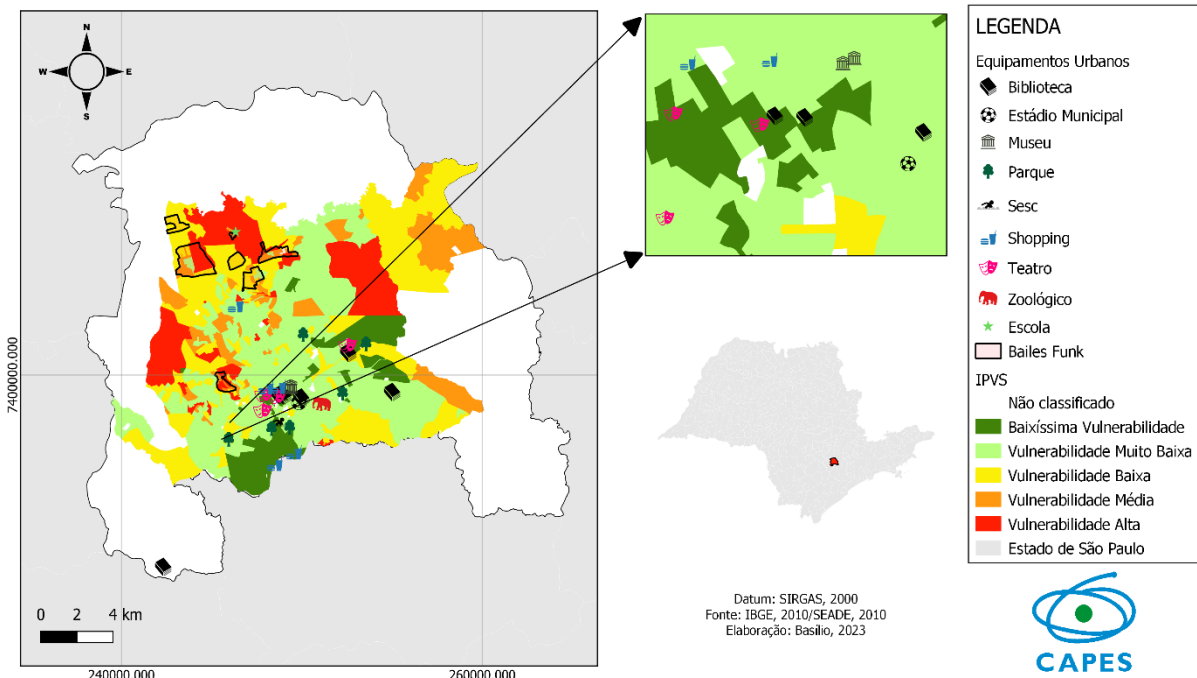
- Periférica, eu acho (Frantz)

O diálogo travado entre os alunos deu-nos pistas à compreensão do cotidiano dos corpos negros-periféricos na cidade e no interior da escola. Primeiramente, o questionamento da professora evoca a percepção corrente de que o acesso ou não a determinados espaços qualifica as pessoas como “perfeitas” ou uma “bosta”. Por detrás dessa acepção está o atrelamento entre o acesso ao lazer e “ter” cultura, ou seja, a possibilidade de consumir capital cultural através do capital econômico (BOURDIEU, 1979).

Outro ponto, na fala de Elza, ao considerar “a condição deles”, evidencia a pobreza e a distância como prejudicial ao acesso desses espaços (parques para os piqueniques, por exemplo), edificadas em partes específicas da cidade fragmentada.

Cartografarmos, com base nos questionários, a distribuição espacial das instituições culturais legitimadas. Identificamos concentração de bibliotecas, parques, teatros, museus e shoppings nas zonas historicamente melhor equipadas e que apresentam menores índices de vulnerabilidade social.

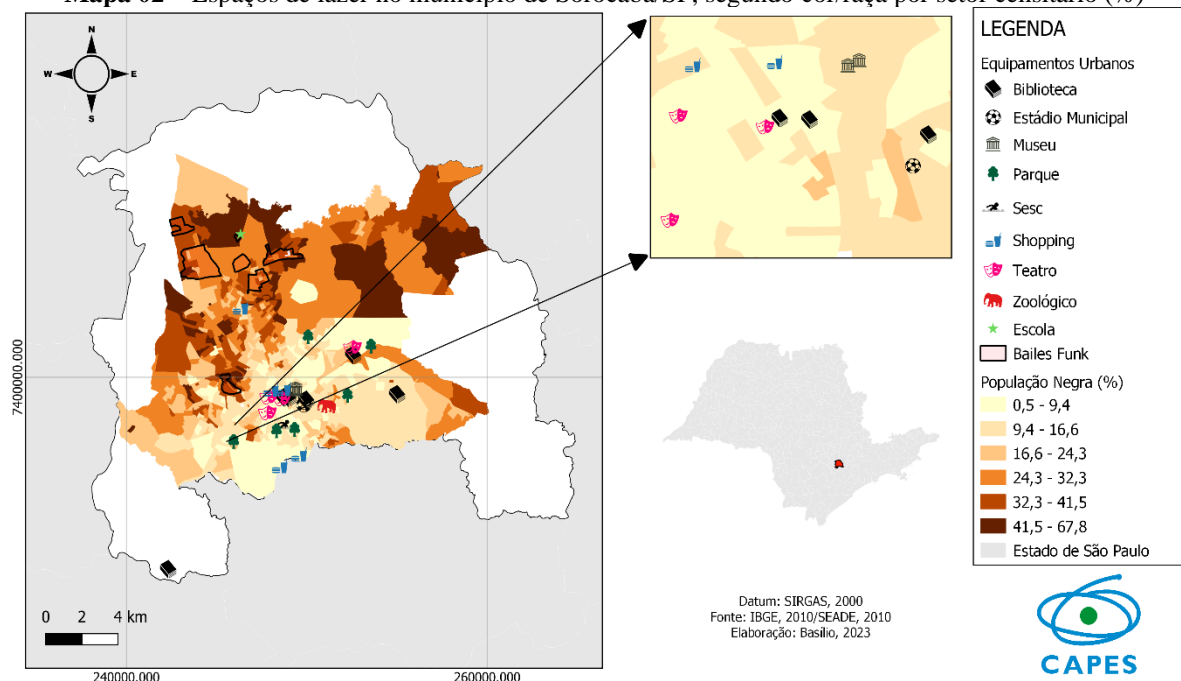
**Mapa 01** – Espaços de lazer no município de Sorocaba/SP, segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social



Por outro lado, na Zona Norte, região com maior concentração de população negra (mapa 02) há escassez desses espaços, quando muito de sua manutenção. Curiosamente, esses “vazios” são ocupados pelo baile funk, única opção de lazer acessível e objeto constante das operações da polícia militar e da Prefeitura.



Mapa 02 – Espaços de lazer no município de Sorocaba/SP, segundo cor/raça por setor censitário (%)



Tal qual os demais equipamentos urbanos, as linhas de ônibus concentram-se nas áreas embranquecidas, muitas sequer percorrem a totalidade das principais avenidas da zona Norte, assim, se se quer chegar ao fundo dos bairros, é necessário fazer transferências ou ir a pé.

A concentração de avenidas, linhas de ônibus, áreas verdes e espaços de lazer em zonas específicas nos dão um vislumbre do processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização do espaço urbano (LEFEBVRE, 2013 [1974]). Assim, tem-se que o espaço tendente a homogeneidade – racionalidade – sob o poder do Estado, por seu próprio exercício de poder hierarquizante, se estilhaça.

Tal fragmentação relega ao corpo negro-periférico a condição de fronteirizado. Afastados das benesses da cidade e, por sua condição de periféricos, lesados de capital econômico que possibilite a locomoção plena na cidade, esses jovens tem usurpado o acesso ao capital cultural institucionalizado e ainda veem-se ante a violência do Estado, que ausente nos serviços, se faz sentir na repressão das manifestações culturais da população negra e periférica.

Ademas, a escola além de excluir e estigmatizar a cultura do corpo negro-periférico, submetido aos curriculos eurocentrados, exige um capital cultural inacessível e que não diálogo com as próprias demandas imediatas dos estudantes. Dentre essas necessidades, destaca-se o trabalho. Nesse contexto, a escola torna-se meio para um fim: “formar para ser alguém na vida”, ou seja, formar para o trabalho.

Desse modo, o prolongamento ou não dos estudos tende a determinar a futura remuneração, expandindo ou retardando as possibilidades de consumo, logo, de inserção socioespacial, à medida que o dinheiro compra não só mercadorias e serviços, mas também o próprio espaço, tornado valor de troca (LEFEBVRE, 2013 [1974]). Nota-se, a relação espaço e escola é indissociável e complexa.

A escola faz parte de um projeto que prioriza, sobretudo, a esfera econômica. Nesse sentido, instituições são construídas no espaço urbano como bem, objeto valortivo do próprio espaço. No caso sorocabano, a produção do espaço urbano segue a lógica da fragmentação da cidade. Tem-se daí escolas públicas estaduais carentes de verba, estrutura física e emocional na periferia; escolas públicas estaduais pouco mais estruturadas no Centro e Zona Leste – geralmente antigos Grupos Escolares; e escolas privadas na Zona Sul e no Centro.

Tais escolhas são feitas no âmbito do Estado ou mediante acordo entre este e o Mercado. Do mesmo modo, a formulação de conteúdos, expresso em materiais didáticos e apostilas também se dá verticalmente, sob mesma parceria que engorda o bolso de editoras de livros didáticos, enquanto esvazia o sentido humano da escola.

Em suma, a partilha do cotidiano trouxe à lume corpos marcados por estigmas; exclusão do processo de ensino-aprendizagem; e o não-reconhecimento com figuras históricas, intelectuais e artísticas, esmagadoramente, brancas e masculinas. Ao contrário, a esses jovens entregam-se narrativas distorcidas, nas quais seus ancestrais são sempre perdedores. Acarretando destruição da autoestima negra e frustração.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A opção por iniciar a escrita pela fala de um dos sujeitos da pesquisa inspira-se no convite a uma geografia corporificada (SILVA; ORNAT; CHIMIN JR, 2019). Ao chamarmos atenção para “condição” de corpo negro-periferico, como empecilho ao acesso a cidade e aos saberes espacializados, situamo-nos diante a articulação urbanização, racismo e escolarização.

Submetida ao exercício do poder (nível G), a produção social do espaço se dá sob as diretrizes do capitalismo: produção da cidade para a reprodução do valor de troca. Tem-se daí processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização do espaço urbano (LEFEBVRE, 2013 [1974]), no qual determinadas parcelas acumulam serviços e equipamentos, enquanto as demais sofrem com a escassez. Nesse conteto, parte da população, relegada as periféricas, tem seu direito a cidade suprimido, junto com isto, o direito ao saberes também.

Do mesmo modo, as redes de ensino encontram-se submetidas às expectativas do Estado que, articulado aos grandes grupos educacionais, empresas e organismos internacionais, estabelece(m) parâmetros e conteúdos teóricos e ideológicos da escola.

Tais conteúdos orientam-se por uma concepção eurocêntrica, assim, deparamo-nos com uma escolarização que não dialoga com a realidade do corpo negro-periférico, gerando um não reconhecimento dessa corporeidade com o ambiente escolar e um prejuízo a sua formação. Tal processo tem efeitos perversos em sua autoestima, além de contribuir à reprodução da divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005), à medida que mal-formados, esses jovens se defrontarão com reduzidas oportunidades de emprego ou com o próprio desemprego.

Em suma, notou-se que a desigualdade educacional se relaciona ao processo de segregação socioespacial, e ambos são marcados pelo racismo, pois, ao passo que o processo de fragmentação da cidade expulsa a escola-periférica para longe dos espaços de cultura, saber e lazer exigidos pelos currículos oficiais, priva da plena formação o corpo negro-periférico. Por outro lado, diante as contradições entre a vida cotidiana e as forças hergemônicas (nível M), identificou-se os Fluxos (bailes funk), como resposta à escassez, e na corporeidade desses estudantes crítica a homogeneização e hierarquização dos saberes.

Diante do aludido, salientamos que considerar a produção do espaço urbano a partir de marcas corpóreas é profícuo caminho para compreender as fronteiras na cidade, que não são estritamente de classe, mas também de raça. Significa considerar as condições de desigualdade da nossa sociedade como heranças do colonialismo e pôr-mo-nos diante a questão: qual foi o lugar relegado aos negros na cidade e nos bancos escolares? Ao fazê-lo, conceber outras possibilidade de habitar a cidade e a escola faz-se horizonte.



## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, J. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/civitas/v16n3/1984-7289-civitas-16-03-0504](http://www.scielo.br/pdf/civitas/v16n3/1984-7289-civitas-16-03-0504)> Acesso em: 11 nov. 2023.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*. Paris, v. 30, p. 3-6, nov. 1979. Disponível em: <[www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)> Acesso em: 11 nov. 2023.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- LEFEBVRE, H [1970]. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- \_\_\_\_ [1974]. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.
- \_\_\_\_ [1968]. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARX, K [1844]. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MAZINI, A. P. *A força do lugar: A geografia escolar no fortalecimento da resistência e da esperança dos homens lentos na cidade contemporânea*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.
- SILVA, J.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JR., A. B. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma geografia corporificada. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 41, v. 3, Dossiê “Geografias interseccionais: gênero, raça, corpos e sexualidades” p. 63-77, jul./dez, 2019.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.