



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

LUCAS LEON VIEIRA DE SERPA BRANDÃO

HOSP
OSWALDO CRUZ
UPE

PROIBIDO
JOGAR
LIXO

PODE O SUBALTERNO ESTUDAR?

Cartografia da desigualdade de oportunidades para o acesso
ao ensino superior pela classe trabalhadora periférica

CARUARU
2024

LUCAS LEON VIEIRA DE SERPA BRANDÃO

**PODE O SUBALTERNO ESTUDAR? Cartografia da desigualdade de
oportunidades para o acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora
periférica**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em
Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação
Contemporânea

Orientador: Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso

Caruaru

2024

LUCAS LEON VIEIRA DE SERPA BRANDÃO

PODE O SUBALTERNO ESTUDAR? Cartografia da desigualdade de oportunidades para o acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora periférica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação Contemporânea

.

Aprovado em 21/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr. Djailton Pereira da Cunha (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco – UPE

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Aos trabalhadores e trabalhadoras que lutam para ter acesso a uma educação democrática, plural, pública e socialmente referenciada. Sobretudo os trabalhadores e trabalhadoras periféricas, aquelas que permitem direta e indiretamente que a universidade possa começar a funcionar às 07 da manhã, porque possivelmente às 05 já estavam em suas atividades laborativas.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever esses agradecimentos recordo que durante essa etapa de formação reafirmei, mais uma vez, minha condição de sujeito pertencente a classe trabalhadora, que necessita do trabalho porque o peso do “não-trabalho” e “somente estudar” representa a degradação que alimenta ainda mais as desigualdades. Escolher ou ter que não trabalhar, como uma condição para estar aqui, para executar um curso de mestrado é também um recorte de classe que precisa ser debatido e rejeitado porque ceifa de muitos o sonho potencial de construir pesquisas que repensem as estruturas da sociedade. Assim, não podendo ser diferente, meu primeiro agradecimento é classista. Agradeço a classe trabalhadora deste país que mantém a universidade pública com a força de seu trabalho, movimentando as estruturas e lutando para que esse espaço seja acessado por todos e todas, sem excluir e sem esquecer.

Agradeço ao Deus trino que me mantém, que me permitiu sonhar seus sonhos. E passo a recordar que também era trabalhador manual, e sobretudo classista. Ele não me permite achar que estou aqui só de passagem, ou que venha a “ganhar” um título de mestre somente para pôr na parede e me vangloriar da conquista, mas me imbuir para fazer mudanças e revestir o mundo de boas práticas. Assim como me revestiu de forças para, alcançando o título, colocar em prática aquilo que aprendi. Afinal, seu Filho, já havia ensinado através de minha amiga mestra, Maria Cláudia, que muito ajudou no processo de entrada neste programa: daí de graça o que de graça recebestes. Agradeço também a sua Santíssima Mãe, onde encontrei acalanto e paciência.

Ainda sobre classe, sobretudo agradeço aos meus pais, Silvana e Leocádio, aos meus avós, Ivone e Osvaldo, trabalhadores incansáveis, e a minha bisavó, Alice, (em sua memória), violados pelo trabalho, que depositaram em mim o sonho dos estudos que não obtiveram. Nossas dificuldades se entrelaçaram com as alegrias e o sacrifício não escolhido, retorna agora como orgulho: o primeiro bisneto, o primeiro neto, o primeiro filho a estar no mestrado. Vocês são meus incentivadores diretos. Plantaram em mim a semente inquietante da mudança possível, e sobretudo, a ideia de alargar as portas para que outros entrem, e entrando, que permaneçam com dignidade. Para que esse espaço não seja de poucos e é por isso que me movo sempre, não me permitindo esquecer de onde vim. Vocês são a melhor parte que

existe em mim, minha dívida se estende pela eternidade. Se foi minha escolha vir de vocês, farei essa escolha outra centena de vezes.

Agradeço de forma profunda e eternamente grata a população brasileira que financiou meus estudos em uma universidade pública, dando a mim os saberes necessários para ser um portador – sem exclusivismos – da ciência e dos conhecimentos através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou minha estadia. Sem tais recursos, esse trabalho seria ainda mais difícil. Permitiram que eu rompesse com os meus condicionantes para que pudesse acessar saberes outros que nos são negligenciados durante o processo formativo escolar.

Ao meu orientador, Professor Fernando, resguardo o mais sincero agradecimento e respeito pela pessoa que é, pela sua história de vida, pela sua sensibilidade, pelos afetos dispensados, pelo acolhimento e pela humanidade que lhe salta os olhos. Confesso que meu maior medo era encontrar um orientador que apenas orientasse e determinasse meus caminhos. Encontrei mais que um orientador, encontrei um agente de mudança propositivo, que através da sua existência cria possibilidades de produção e reconstrução da realidade dentro da boniteza e alegria, como diria Paulo Freire. Se alguma vez pensei em desistir desse processo, lembrei que fui escolhido por você, reli seus escritos e pude me reencontrar. Você é mais que necessário! É a prova da necessidade de alargar as portas para que sonhos sejam gestados e realidades mudadas.

À Professora Tarcia, destino minha gratidão por confiar em minhas primeiras pesquisas sobre o tema, por compartilhar seu conhecimento e por também se corporificar como mudança necessária na realidade de tantos. Ao escrever, lembro do choro compartilhado quando você falava sobre reconhecimento e como é difícil superar as estruturas que silenciam. Acho que estamos conseguindo e espero ser sempre um aliado nesse movimento. Obrigado por também me abrir tantas portas e por depositar confiança na minha prática enquanto professor em diferentes momentos.

Aos professores Saulo e Djailton e a professora Maria Cecília, que compõe essa banca, agradeço as práticas, o tempo e a partilha de seus saberes. Vocês tem o desempenho enquanto docentes ao qual vejo refletida a imagem real de atuação profissional, o respeito e humanidade nas tratativas. Embora pareça ser pouco, em

nosso tempo, ser humano e profissional é cada vez mais escasso. Em vocês, vi raridade.

Aos meus amigos e amigas do mestrado, deixo meu coração grato. Pensando em cada uma e cada um, penso no reconhecimento que destinamos uns aos outros, pela potência que cada uma e cada um carrega e no orgulho que trago no peito em poder sinalizar que esse processo formativo foi compartilhado com vocês.

Aos que integram minha trajetória profissional, desde a Escola SESC Casa Amarela, que em muito fortaleceram o processo de entrada na pós-graduação, dando a mim a base de um processo de acreditação, incentivando e confiando no meu fazer docente e na minha capacidade enquanto professor que pesquisa. À Cristiane Amorim, Rita Farias, Carla Nóbrega, Roberta Gulart, Edacyr Geraldo e Viviane Bandeira, meu agradecimento mais sincero e coberto de honra. Levo sempre vocês pelo compromisso que estabeleceram com a formação dos filhos da classe trabalhadora.

A minha segunda casa profissional, a Escola Municipal do Coque, jamais poderei esquecer da minha *gestora-mãe*, Grijalba Pessoa. Em meio aos turbilhamentos do processo de mestrado, Alba sempre acreditou no meu trabalho, defendendo-me incansavelmente face às ausências para os estudos e me dando chaves de portas e aberturas que se pareciam intransponíveis, para que eu colocasse em prática meu saber acadêmico em favor da comunidade do Coque. Conduziu-me com filho. Me ensinou pelo exemplo, na gestão de uma escola em uma das comunidades que até pouco tempo possuía o menor IDH do país, me revelando as faces mais tristes da escola pública que atende os filhos dos trabalhadores precarizados. Ainda no Coque, agradeço as professoras, Luzia Carmem, Claudilene Celestino, Sinara Cristina, Maria José Paula e todas as outras que reforçaram minhas qualidades e sempre me escutaram atentamente. Incrivelmente, nesses dois lugares, me sinto seguro e em casa.

Aos meus estagiários na Escola Municipal do Coque, Wemeson, Matheus, Gessica e Ingrid que plantei a semente dos estudos universitários e hoje são os primeiros de sua família a ingressar o ensino superior, e onde vejo os frutos desse trabalho se formarem: este trabalho também é por vocês.

A Alcioneide Oliveira, Coordenadora Geral de Educação Integral e Profissional e a Marcus França, Técnico de Educação Integral, pela parceria duradoura e compreensiva do estudo, que me permitiram, não ingressar, mas permanecer no

campo por tanto tempo, permitindo o espaço de diálogo e sendo tão solícitos e rápidos nas urgências das minhas demandas.

As gestões escolares da EREM Aníbal Fernandes e da EREM Ginásio Pernambucano, agradeço a sensibilidade de permitir minha presença e trânsito, nem sempre silencioso, pelos corredores.

Aos meus, ainda jovens, alunos da Educação de Jovens e Adultos do SESC Santo Amaro, para onde retorno já na apresentação deste trabalho. Com vocês tenho aprendido sobre este mesmo trabalho que escrevi. Vocês tem me ensinado todos os dias sobre as escolhas do necessário, que por influência do destino, desembocam no mesmo território desta pesquisa: Santo Amaro. Muitas e muitos de vocês, não tiveram a oportunidade de conhecer a escola anteriormente. Muitas e muitos de vocês começaram a trabalhar ainda na terceira infância. Trabalhadoras domésticas, motoristas, donas de casa, trabalhadoras e trabalhadores do comércio desde muito cedo, que precisaram sobreviver, não souberam as letras e hoje buscam uma forma mais digna de existir. Vocês me impulsionam a ser professor e a aprender a ser humano. Nossas aulas são momentos de aprendizagem para mim, e vocês me dão o ensino mais importante: me ensinam a ser gente, antes de tudo.

Por fim, ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o único trabalhador a ser presidente deste país, que retoma o governo, justamente no processo de escrita desse trabalho, dando uma brisa de respiro aos pesquisadores e pesquisadoras, devolvendo a acreditação necessária e somando forças para o fim da precariedade do fazer educacional desse país, deixo registrado meu silencioso agradecimento.

Não tentar concluir. Só isso é importante. Seguir implacável numa construção onde tudo o que está vivo e pulsa é gestado pela incerteza – o que se gera aí é de valor inestimável. Conduzir-se para dentro da vida. Habitar o corpo e dar a si mesmo, a cada instante, o lugar que lhe corresponde. Concentrar-se, ter paciência para aprender o amor profundo com o tempo. Não colocar finalidade no movimento, mas perguntar-se sobre o caminho do movimento. Sobretudo confiar, pois tudo forma uma rotação luminosa.

Laura Berbert¹

“Tal ação consistirá em um processo de criação que, orientado pelo poder de avaliação dos afectos, irá convertê-los em imagem, palavra, gesto, obra de arte, modos de existência ou outras formas de expressão. E se esta operação consegue realizar-se plenamente, ela dotará o germe de mundo de um corpo sensível que, por ser portador de sua pulsação, terá um poder de contaminação de seu entorno. O efeito desta política de ação do desejo é a transformação da subjetividade e de seu campo relacional (Rolnik, n.p, 2016).”

¹ Texto retirado da obra “Ciclos Gestam Ciclos” de Laura Berbet (2023).

RESUMO

Enquanto as pesquisas sobre desigualdades de oportunidades, no que diz respeito ao acesso à educação, são construídas sob a ótica da análise estatística, por vezes negligenciando fatores subjetivos e qualitativos para uma compreensão mais profunda da realidade, este estudo tem como mapeamento principal investigar a relação estabelecida entre os filhos da classe trabalhadora que residem nos arredores da Universidade de Pernambuco com o acesso ao ensino superior com vistas a desigualdade de oportunidades vivenciada no processo formativo escolar, a partir da cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2011). Leva em consideração, ou como *intermezzo*, os condicionantes de classe e território para acompanhar os processos de subjetivação da realidade, que reveste os percursos educacionais de estudantes do ensino médio da Escola de Referência em Ensino Médio Anibal Fernandes e a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambuco. Pauta-se, sobretudo, na escrita agonística (Nietzsche, 2003), na experiência (Larrosa, 2021), na herança social (Boudon, 1981), e no sucesso/fracasso escolar (Lahire, 1997; 2002; 2006) como pontos de um rizoma para (re)pensar os caminhos e trajetórias dos estudantes moradores do bairro de Santo Amaro, no Recife, para o acesso ao ensino superior. Assim, o estudo contribui para ampliar os debates acerca da desigualdade de oportunidades a partir das conversações estabelecidas com estudantes que percorrem essa trajetória orientadas pelas ancoragens teóricas, pensando nos aspectos de subjetivação da realidade como marcadores importantes de compreensão dos percursos educacionais.

Palavras-chave: Desigualdades de Oportunidades; Acesso ao ensino superior; Sociologia da Educação; Cartografia.

ABSTRACT

While research on inequalities of opportunities, with regard to access to education, is constructed from the perspective of statistical analysis, sometimes neglecting subjective and qualitative factors for a deeper understanding of reality, this study's main mapping is to investigate the relationship established among the children of the working class who live in the vicinity of the University of Pernambuco with access to higher education with a view to the inequality of opportunities experienced in the school training process, based on the cartography proposed by Deleuze and Guattari (2011). It takes into account, or as an *intermezzo*, the conditions of class and territory to accompany the processes of subjectivation of reality, which covers the educational paths of high school students at the Anibal Fernandes Reference School in Secondary Education and the Reference School in Secondary Education Pernambuco Gymnasium. It is based, above all, on agonistic writing (Nietzsche, 2003), experience (Larrosa, 2021), social heritage (Boudon, 1981), and school success/failure (Lahire, 1997; 2002; 2006) as points of a rhizome to (re)think the paths and trajectories of students living in the Santo Amaro neighborhood, in Recife, towards accessing higher education. Thus, the study contributes to expanding debates about inequality of opportunities based on conversations established with students who follow this trajectory guided by theoretical anchors, thinking about aspects of subjectivation of reality as important markers of understanding educational paths.

Keywords: Inequalities of Opportunities; Access to higher education; Sociology of Education; Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	Senhora analisando uma comunicação científica (S.I.).....	32
Quadro 1 -	Encontro de produções sobre o Estado da Arte.....	37
Fotografia 2 -	A Igreja de Santo Amaro das Salinas (o autor, 2023).....	46
Fotografia 3 -	Grupo de crianças em frente Capela-Escola de São Sebastião no bairro de Santo Amaro (Paróquia de São Sebastião, [s.d]).....	51
Fotografia 4 -	Trecho entre as ruas do Veiga e Fundação em 1942 (Benício Dias, 2016)	52
Fotografia 5 -	Imagem área do bairro de Santo Amaro (FGV/CPDOC, 1940).....	54
Fotografia 6 -	Imagem área do Campus Santo Amaro (Google Earth).....	56
Figura 01 -	O caminho: imagem pensamento (o autor, 2023).....	64
Colagem 1 -	Primeira escola: movimento em quatro atos (o autor, 2023).....	70
Fotografia 7 -	A sala das conversações (o autor, 2023).....	72
Fotografia 8 -	Clarice Lispector entre os corredores do primeiro andar da Escola em fotografia exposta na entrada (o autor, 2023).....	77
Colagem 2 -	Segunda escola: movimento em 4 atos iniciais (o autor, 2023).....	78
Fotografia 9 -	O espaço de conversas da segunda escola (o autor, 2023)	79
Figura 2 -	Distribuição Espacial do Território da Segunda Escola (o autor, 2023).....	81
Figura 3 -	Distribuição Espacial do Território da Primeira Escola (o autor, 2023).....	82
Fotografia 10 -	O muro que segrega (Google Earth).....	86
Fotografia 11 -	Vigiar e... (o autor, 2023).....	107
Colagem 4 -	Colagem da placa da UPE sob o corredor da escola (o autor, 2024).....	117

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FENSG	Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças
FESP	Fundação de Ensino Superior de Pernambuco
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IML	Instituto de Medicina Legal
OFM	Ordem dos Frades Menores
ProUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TSAP	Tecelagem de Seda e Algodão de Pernambuco
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UPE	Universidade de Pernambuco
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

1.	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1.	Agonística: a escrita-educação como espaço de lutas	25
1.2.	Uma questão de classe no contexto cartográfico: uma breve exegese	30
1.3.	O estado da arte e meus intercessores	34
2.	OS CAMINHOS TRILHADOS OU SOBRE METODOLOGIA	56
2.1.	Acompanhar e analisar o caminho: o sentido de cartografar	59
2.2.	As escolas e a educação: por onde começar?	64
2.2.1.	A primeira escola: mapas do encontro	65
2.2.2.	A segunda escola: mapas do desencontro	73
2.3.	Desterritorialização: a <i>invenção</i> do caos periférico e as máquinas de guerra	81
3.	EDUCAÇÃO: HERANÇA SOCIAL? – PONTOS DE ANÁLISE	89
3.1.	As relações da classe trabalhadora com a universidade	92
3.2.	Desigualdades de oportunidades ou disposições incentivadas?	96
4.	PERIFÉRICOS, SUBALTERNOS E TRABALHADORES	100
4.1.	Afinal pode o subalterno estudar?	101
4.2.	Caminhos trilhados para a educação e interconexões familiares: um caso policial?	103
4.3.	Afetar e agonizar: entre afetos e agonias de tentar entrar na universidade	108
5.	INCONCLUSÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	117

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Cidadão - Zé Ramalho*

Estudos sobre desigualdade de oportunidades, dentro da abordagem da sociologia da educação, possuem um caráter quantitativo, que se voltam potencialmente para a análise da realidade a partir da mensuração numérica e estatística da realidade considerando as condições socioeconômicas e versando sobre a origem e a formação do núcleo familiar dos sujeitos. Características de cunho subjetivo, por muito, tem sido deixadas de lado na compreensão do espectro que envolve os espaços ocupados por diferentes sujeitos em diferentes realidades. Embora a perspectiva de mensuração da desigualdade de oportunidades leve também em consideração o nível educacional, ainda assim sujeitos são transformados em números para compreensão de padrões estatísticos de estratificação social, evocando a dicotomia subjetividade/objetividade, que para autores como Bourdieu (2007), Lahire (2021) e Deleuze e Guattari (2011) estão superadas dentro da construção de um processo de compreensão da realidade.

Seguindo essa lógica cartesiana, por muito tempo pensei não ter concluído a monografia da graduação². Durante esse primeiro passo da minha trajetória acadêmica, quando vasculhava a história do bairro de Santo Amaro, os percursos socio-históricos da formação da população ali residente e as relações entre educação e trabalho, tudo indicava a uma grande constatação de que a realidade se

² Me formei em Licenciatura Ciências Sociais, pela Universidade de Pernambuco. A única universidade estadual do Estado, em um curso noturno – o único oferecido no último turno e a única licenciatura do campus Santo Amaro. Lá desenvolvi o trabalho chamado “**Percursos socio-históricos da educação formal no bairro de Santo Amaro no Recife-PE: entre a educação e o trabalho**” que foi orientado pela Professora Doutora Tarcia Regina da Silva. Lá eu objetivava relacionar como os processos sociais e históricos dialogam com os percursos educacionais dos estudantes moradores do bairro de Santo Amaro.

sobrepunha, era imutável e restava apenas, redundantemente, constatá-la a partir de dados científicos, números e quantidades.

A pesquisa se construía como uma grande coleta de coisas que importavam naquele momento. Pouco ou quase nada reconheci da subjetividade dos sujeitos que moveram a pesquisa. Fui induzido, de certo modo, por métodos de pesquisa, que até então, se mostravam como conclusivos e as questões que surgiam já durante o processo de conclusão da escrita eram outras, por estabeleceram o sentido de que o trabalho tem fim por si mesmo, onde diversos conceitos vão se agregando a uma imensa construção e reconstruindo a realidade a partir de ancoragens já postuladas, como uma grande colagem de imagens, fixa e linear. Ao conhecer e reconhecer o método cartográfico proposto por Deleuze e Guattari (2011), deparei-me com questões ainda mais profundas e que careciam de – ao menos uma tentativa – desbravar a realidade, compreendendo que este é um processo que não se conclui, mas que se rompe e retorna (Deleuze; Guattari, 2011) a uma nova compreensão à medida que vai se descortinando novos elementos. Sentido que adoto aqui.

Decidi ir explorar outros sentidos. De certo modo, se ancorar na perspectiva de uma escrita baseada no método cartográfico permite reconhecer a realidade a partir de uma multiplicidade, desconhecendo o conhecido e registrando os trajetos da investigação de modo detalhado – o que reforça a ideia de mapeamento. Assumindo, por sua vez, um modelo rizomático de pesquisa, encontrar e construir prevalece a meramente constatar o que já está posto. Penso, assim, que a ideia de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (2011), propõe a relação entre as ideias, as pessoas e os espaços e permite a construção de planos de compreensão e de encontro com as identificações para além da estrutura. Acrescenta ainda Prado Filho e Teti (2013) que a cartografia se coloca como “[...] estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve as relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (2013, p. 47).

Nesse sentido, me parece que evocar e descrever a experiência, pelos atravessamentos tecidos com os sujeitos, talvez faça mais sentido que meramente uma constatação rígida que reafirme as condições postas e atribua conceitos e descritores de seus processos. É nesse aspecto que penso que a articulação entre os dados da realidade que circulam no ambiente escolar, na própria comunidade e

que são de certa forma incorporadas pelos sujeitos em diálogo com os planos da estrutura social que estão dispostos na composição das subjetividades sejam mais complexas, no sentido de compreender as influências socializadoras e como este fato acarreta a composição de disposições (Lahire, 2021) que configuram desigualdades, e como estas influenciam diretamente o acesso ao ensino superior.

Faço uma primeira contradição ao meu próprio trabalho: considero que não há como compreender as razões do improvável (Lahire, 2021) somente pela classe, uma vez que as dimensões são independentes da classe, mas que de forma complexa, contudo, a classe possui a capacidade de aglutinar os sujeitos e os perpassa aumentando seus fragmentos à medida que disposições são também incorporadas, que uma vez colididas com essas avenidas identitárias (Collins; Sirma, 2020) nos permite olhar para além da classe. É de considerar também que o afastamento da ideia de classe permita uma consciência de posição do sujeito (Bhabha, 1998), mas a classe enquanto marcador social, socialmente aceito, permite articular os processos de diferentes narrativas subjetivas nos dando novas compreensões da realidade. A classe aqui assume então um ponto de conexão entre sujeitos, como um marcador social de pertencimento que se abre para outros condicionantes da realidade, assim como em Boudon (1981), que reafirma que os processos de pertencimento a classe influenciam nos parâmetros de escolhas.

Assim sendo, não posso desconsiderar que a conexão educação e trabalho descreve e ressalta uma conexão rizomática, conectada a partir de um mesmo sentido: a estruturação da vida e a criação de condições básicas de vivência e socialização. Essa conexão, seguindo pensamento de Deleuze e Guattari (2011), não cessa de conectar organizações de poder, às ciências, às lutas sociais e diferentes outras ocorrências. Essa conexão embora possa descrever uma hierarquia, uma relação de poder e de causa e efeito, me salta os olhos por determinar um caminho de conexões no campo social pelos desdobramentos e interconexões que traz.

De forma múltipla, a conexão educação e trabalho se constitui e se engendra na orientação das desigualdades e se conectando em variáveis medidas mudam a natureza do próprio sentido dado a cada campo, estabelecendo outras conexões. Nesse aspecto, considero que a classe carrega consigo recortes específicos que à medida que desdobram, revelam diferentes apropriações de desigualdade com capacidade de direcionar o acesso à educação. Tais desigualdades são

concretamente estabelecidas na realidade, e partindo da classe, articulações são desenhadas descrevendo o contexto, que podem ser novamente articuladas pela ideia de Jinkings (2008) sobre educação, que traça a estruturação social entre *Homo Faber* e *Homo Sapiens*, ou seja pessoas para o estudo e pessoas para o trabalho. Traço que é evidente dentro da teia social que se construiu o bairro de Santo Amaro no Recife – território geográfico-existencial deste mapeamento.

Assim, acompanhar o andamento dos processos de conexão entre educação e trabalho, dentro da periferia e como essas categorias insurgem e constroem um caminho de acesso ao ensino superior, mudando a própria natureza do trabalho e da educação, a partir do entrecruzamento de outras categorias, permite sobretudo verificar como essas conexões, muitas delas interseccionais e subjetivas, operam em movimento constante constituindo um espaço que escapa de uma compreensão lógica e conclusiva, numérica, estatística.

Nesse sentido, as pesquisas, indicadas como intercessores mais à frente, tem mostrado que há ainda recortes específicos a serem feitos na perspectiva de avançar sobre os processos de subjetivação individual para compreensão dos revestimentos dos sujeitos e como esses processos podem promover a produção da desigualdade de oportunidades, principalmente de sujeitos periféricos, alicerçados na classe e em movimento de educação. Ao focalizar na classe trabalhadora e seu acesso ao ensino superior, é fácil se deparar com entraves sociais e condicionantes sociais que são postos como barreiras concretas e subjetivas durante o processo de formação, tomando a capacidade de tangenciar as aspirações no acesso ao ensino superior.

Dessa forma, essa proposta tem como perspectiva e mapeamento geral, investigar a relação estabelecida entre os filhos da classe trabalhadora que residem nos arredores da Universidade de Pernambuco, com vistas a desigualdade de oportunidades, a partir da cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2011), assumindo também a função de, enquanto mapeamentos específicos, cartografar as trajetórias dos sujeitos no processo de acesso ao ensino superior, identificar as manifestações da desigualdade de oportunidades no processo formativo escolar da classe trabalhadora e debater os processos de exclusão pautado pela desigualdade de oportunidades e sua dimensão/reflexão no acesso ao ensino superior.

É nesse sentido que me surge o questionamento central dessa pesquisa: de que forma a desigualdade de oportunidades, no modo que elas se apresentam, subjetivamente impostas aos sujeitos da classe trabalhadora, descrevem a relação que estes estabelecem com a universidade? Inquieta-me, porque uma possível resposta a esse questionamento, sem dúvidas, não pode ser descrita, exprimida ou demonstrada por meio de número e dados, ou de um recorte da realidade de forma estática. E neste mesmo sentido, um estudo orientado pelo método cartográfico demonstra ser um bom início de trajeto por permitir o acesso e o acompanhamento dos percursos, sinalizando os atravessamentos para a formação da desigualdade a partir das subjetividades individuais e coletivas. Soma-se a isso o processo de não identificação com pesquisas que não permitem a vocalização, a não identificação da subjetividade dos participantes, que por sua vez não permite a visualização desses sujeitos no contexto.

De certo modo, penso que a desigualdade de oportunidades versa sobre as oportunidades que geram chances diferenciais de indivíduos e a coletividade em alcançar diferentes posições dentro da organização social. Essas desigualdades são orientadas por disposições sociais, o que podem ser consideradas como determinantes sociais, (gênero, raça, local de moradia, aspectos socioeconômicos) que marcam o início da desigualdade contribuindo para que condições distintas sejam marcadores de pertencimento, ou o que Boudon (1981), irá chamar de herança social percorrendo e formando uma estrutura social que tangencia as mentalidades e subjetividades colocando os sujeitos da classe trabalhadora em espaços de precarização e subalternidade.

Se refazermos uma breve retomada histórica é possível constatar que as bases de construção da nossa sociedade são alicerçadas, integralmente, ao trabalho. A princípio ao trabalho escravo, e em seguida, de forma reiterada, ao trabalho subalterno e precário, que não somente explica a fundação do país, como estabelece a lógica dominante ao qual o Estado se dispõe a percorrer sua realidade social. Rummert, Agebaile e Ventura (2013), a exemplo, destacam a guarda dos valores históricos da dominação e a mentalidade colonial para garantia das expressões da sociedade brasileira atual, expressas em moldes educacionais e de formação humana, não restringindo esse pensamento apenas as ideias econômicas, que traz a classe trabalhadora o histórico de desigualdade pela sua não emancipação. Afinal,

como destacam, é fundamental para a lógica dominante que a estrutura social posta pelos interesses econômicos não estejam apenas aplicadas a própria estrutura, como também seja construída nas consciências singulares e coletivas dos sujeitos, ou seja, na subjetividade individual e coletiva.

Expropria-se então a classe trabalhadora de sua consciência de classe, reduz sua força de trabalho, fraciona os postos de trabalho e estabelece uma educação reprodutivista pautada nos princípios econômicos, de modo a desarticular suas pautas e interesses formativos ampliando as estratégias de subalternização e controle. Afinal, as condições de existência se sobrepõem a outras condições, quais sejam, o que vem a provocar o distanciamento subjetivo e objetivo do mundo e a disposição dos saberes escolares não toma relevância para os jovens da classe trabalhadora, porque a escola torna-se um preparatório para o desempenho de trabalho em empregos explorados.

O que se revela a princípio, portanto, é a necessidade de focar nas biografias individuais, na construção da subjetividade individual e coletiva, sabendo que as biografias individuais estão inteiramente ligadas a internalização dos moldes e das estruturas, fazendo com que permaneçam em estado de reprodução constante. Dessa forma se produz um esquema: internaliza-se por meio da educação e reproduz através do trabalho o esfrelamento da subjetividade. Embora aparente ser uma visão reducionista, ou que um novo estudo nesse aspecto se some a tantos outros iguais, é ampliar a compreensão para estando os sujeitos enquanto sujeitos do conhecimento, se coloquem em posição de vocalizar suas trajetórias e os condicionantes que os cercam permitindo um alargamento de questões que passam despercebidas para além dos números e da generalização, afinal nos constata Larrosa (2021) que há uma expropriação da experiência, apontando a necessidade de valorizá-la. Essa estrutura permitirá a construção do que temos aqui: um plano de imanência, rizomático por natureza e pensado para além das estruturas.

É evidente que sujeitos periféricos, sobretudo da classe trabalhadora, ocupam os espaços sociais, dentro da estrutura, na ótica da serviência e os conhecimentos são propostos de modo a inviabilizar a ocupação de espaços de poder, como o espaço escolar construindo um imaginário coletivo de inviabilidade. O que não é palpável é qual mecanismo é propositor desse sentido e como essa rede se tece e é compreendida pelos sujeitos. É nesse aspecto que Passos, Kastrup e Escóssia (2020) invocam a partir da cartografia enquanto método, uma questão processual do

investigar que não se pretende enquanto fotografia do mundo, mas condensar estratos, acompanhar percursos e implicar em processos em rede (ou rizomas, a partir de Deleuze e Guattari, 2011), de modo também que a coisa cartografada se apresente como a aparência do mesmo, mas não como centro de uma organização, embora compromissada com a realidade e a intervenção.

Assim parto dos meus intercessores, considerando as perspectivas metodológicas e epistêmicas que visam dar sentido a proposição, a partir principalmente da Cartografia (Deleuze e Guattari, 2011) da Escrita Agonística (Nietzsche, 2003), da Experiência (Larrosa, 2021), da Herança Social (Boudon, 1981), e no Sucesso Escolar (Lahire, 1997; 2002; 2006).

Dá a nota principal a esse caminho pensar com Boudon (1981) de que as desigualdades escolares são determinantes para outras formas de desigualdade, sendo verificados em todas as sociedades. O que chama atenção, nesse sentido, é ampliar a compreensão desses mecanismos para o campo da subjetividade dos sujeitos passando a cartografar o processo de personalização dos espaços e como a reafirmação contínua de determinados sujeitos “predestinados” a determinados espaços constitui esse processo, possibilitando assim fazer acompanhar os rizomas que se interligam nesse processo.

As inquietações advêm sobretudo de possibilitar o aparecimento de biografias individuais que deem conta, ao toque dos intercessores, explicar a complexa rede de desigualdade de oportunidades para além da compreensão bruta e numérica, acompanhando os processos que envolvem os sujeitos no processo de subjetivação de suas identidades, pertencimento e desejo de ocupar ou não um espaço expropriado da classe trabalhadora, mas mantido pela força de seu trabalho, e as explicações por trás de tais afirmativas.

Pretende-se que, de forma despretensiosa, esse estudo venha a ser uma ampliação da compreensão acerca dos processos presentes no sistema educacional, nas práticas educativas e no processo de apreensão dos conhecimentos fazendo com que sujeitos historicamente marginalizados, em idade escolar, residentes nos arredores da Universidade de Pernambuco, possam marcar-se e grafar-se, e sobretudo vocalizar. Penso que acompanhar as trajetórias escolares e os processos de escolarização institucional manifestam a construção de um processo excludente

de acesso, que determina outros territórios que escapam as vistas das estruturas pré-estabelecidas. Não é à toa, que dentro do aspecto educacional para Foucault (2014), os sistemas de exclusão apoiem-se sobre o suporte institucional da pedagogia, o modo como o saber é repartido e distribuído, atribuindo uma gênese do poder. É nessa força, segundo o autor, que atua o mais concreto e material poder. Aspecto aos quais os sujeitos são condicionados e constrangidos por forças exteriores inconscientes.

Existe ainda a dimensão pessoal de permitir que o trabalho envolva o meu próprio processo subjetivo enquanto sujeito periférico também da classe trabalhadora, vivenciando as experiências na dimensão pessoal que se entrelaça ao sentido da escrita, afinal, o sujeito da experiência para Larrosa (2021) é o que é apoderado pelas experiências, e pela sua capacidade de formação em constante travessia pretende-se sujeito transformador, que busca e atravessa, permitindo o conhecimento, o saber da experiência e liga-se a própria experiência e existência.

Com a ajuda dos meus intercessores, passo a grafar diretamente em primeira pessoa e a escrita do mesmo trecho-experiência que me acompanha e se torna indissociável no processo de ocupação deste espaço e que o reivindica, sobretudo. Ao ingressar no ensino superior, deparei-me com um questionamento que até hoje ecoa em questionamentos sempre que escrevo para e na academia: “Vocês são aí da UPE, é?” Essa foi uma das perguntas feita por um morador do bairro de Santo Amaro quando transitava no bairro com destino a Universidade de Pernambuco juntamente com alguns colegas. A pergunta, feita de maneira despretensiosa, trouxe à tona o sentimento de distanciamento e não pertencimento da comunidade de Santo Amaro em relação ao Campus de Santo Amaro da Universidade de Pernambuco.

Assim, recordo, pois não me é facultado esquecer, da minha trajetória escolar marcada pela recorrente fala da minha mãe, sempre nos meses iniciais do ano, durante a publicação dos resultados e listões de aprovados nas universidades públicas, transmitido pelas redes de televisão locais: “estude para entrar, porque a universidade é para quem tem condições, e seu pai não tem condições de pagar uma faculdade particular”. Além disso, é atual a lembrança, como jovem crescido também na periferia, do incentivo de percorrer um caminho até a universidade à época: ganhar um carro, caso fosse aprovado em primeiro lugar. Tal feito parecia ser mais atrativo que passar no vestibular. Como filho da classe trabalhadora, desconheci, até alçar a

maturidade, o real sentido da educação e o subjetivismo objetivo que revestia a fala da minha mãe.

Em outras palavras, ela sempre quis dizer: a Universidade é um espaço de disputas e não é pensada para nós e para nossos filhos, para a classe trabalhadora. Não era pensada para ela que trabalhava por extenuantes 10 horas diárias, com uma folga por semana, e chegou a trabalhar 24 horas seguidas para atender os “desejos” de consumo. A escola não foi pensada para nossa emancipação, filhos da classe trabalhadora. Não foi pensada para meus avós, uma dona de casa e um motorista de ônibus, que se muito, concluíram os primeiros anos do Ensino Fundamental. Não foi pensada para pessoas com estas origens sociais, com determinado capital cultural e socioeconômico.

Assim, a pesquisa se mostra ligada a mim e encontrando-se comigo, ganha outro aspecto. Justifica sua existência, pela aglutinação de experiências que merecem ser grafadas no mundo acadêmico e ocupar espaços para que ocupando possa modificá-los. E modificando-os, seja permitido a jovens como eu, acessá-los sem grandes dilemas e impeditivos. Pautar-me enquanto sujeito que pesquisa mas se insere nesses dilemas, requer, a meu ver, uma escrita direcionada e que tensiona os processos, que evidencia a experiência e sinaliza os percursos adotados nestes mesmos processos.

Dessa forma, destaco que a ‘análise’ percorre não somente a formalidade de acontecer um ‘período de análise’, de analisar o que foi visto, achado ou sentido. Isso porque não resguardo a objetividade de produzir um trabalho finalístico sobre os temas tratados, ou uma prescrição que se reproduza, que se dote de imparcialidade e assegure a produção de conhecimentos objetivos. Pelo contrário, a pesquisa aqui desenvolvida foi pensada para gerar efeitos e afetos que sejam possíveis de serem compartilhados e sentidos nestes mapas. Assim, a análise corresponde também as inúmeras interrogações que podem, são e serão feitas, que permitiram a formulação dos dados efetivamente coproduzidos e condensados com os sujeitos participantes, porque a pesquisa foi conduzida *entre* para retratar a realidade e não um dado, um número ou uma análise fechada. Aqui há sobretudo a produção de sentidos com base na experiência no campo e na presença, dando identidade aos dados, permitindo sobretudo reposicionar os dados que foram produzidos pelos intercessores e recolocando para mim e para os outros novos sentidos de ser e estar no mundo.

Sinalizo também que escrita do texto, há conduções e marcações subjetivas que permitem a não linearidade das construções. Por outro lado, para que seja acessível a compreensão de quem quer que venha a ler esse mapa, indico um percurso:

Esse primeiro capítulo, '*PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS*', atribuo um olhar mais explicativo das condições, os intercessores e escolhas feitas no caminho, minhas inquietações, minhas marcas de constituição subjetiva e os interesses da pesquisa.

O segundo capítulo, '*OS CAMINHOS TRILHADOS OU SOBRE METODOLOGIA*', apresento as escolhas do método, os caminhos que percorri, reunindo aspectos *teórico-metodológicos e afetivos* que indicam os trajetos e espaços da pesquisa.

No terceiro capítulo, '*EDUCAÇÃO: HERANÇA SOCIAL?*', é especialmente uma zona de combate. Trago os autores Raymond Boudon (1981; 1989) e Bernard Lahire (1997; 2002; 2006) e os coloco em disputa com os enunciados pelos sujeitos que construíram essa pesquisa comigo por meio de conversações³,

O quarto capítulo, '*PERIFÉRICOS, SUBALTERNOS E TRABALHADORES*', penso os traços dos condicionantes sociais, estabelecendo as aproximações e distanciamentos. Me dedico a compreender os desdobramentos dados em relação as aspirações individuais, desejos.

No quinto e último capítulo, '*INCONCLUSÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS*', é um *eterno retorno*, reconhecendo as marcas, as experiências e subjetivações do campo, bem como reflexões finais – ou contínuas – dos dados produzidos.

Por fim, trago uma breve explicação: há algumas imagens no trabalho, de diferentes fontes. Quando as fontes de outros sujeitos, as imagens estarão estáticas. As que produzi, estarão em movimento. Explico: utilizo o recurso de longa exposição, que captura todos os movimentos da pesquisa e causa a impressão de movimento,

³ Não penso em entrevistas. Acredito que a entrevista é sempre algo rígido, sem afetos, só para colher respostas e cotejar informações. A conversação, é um dispositivo que pensa o encontro, vai a campo sem perguntas prontas, mas é movida pelo diálogo, pela experimentação, pelo sensível e pelos interesses. Na conversação, o participante também pode perguntar e questionar, não há roteiros pré-estabelecidos, é um perder-se e encontrar-se.

cabendo a livre interpretação do momento, dos afetos, das condições fazendo com que cada imagem sirva como ponto de memória para leitura e compreensão, e assim permita uma ampliação da reflexão a partir do campo. Soma-se a isso alguns enxertos do diário de bordo, que visam servir de afetação e inquietação a quem lê, informações extras do campo, são destacados em cores que são inspiradas na dissertação ‘Pedagogias sensientes da memória: caminhos possíveis a partir do encontro com as arpilleras chilenas’⁴ da pesquisadora Maria Rita Barbosa Piancó Pavão, que utiliza da diferenciação com cores como propósito recursivo de determinar as mudanças reflexivas, os tempos e as vozes no texto, que vão se modificando, de modo a instituir um novo pensamento, uma nova reflexão, se remeter a outro tempo ou passar para uma nova voz.

Destaco também que cada capítulo ou subseção pode ser acompanhada de uma música que causa um atravessamento afetivo, um bom percurso pode ser feito com realização do trajeto do mapa acompanhado da música indicada.

1.1. Agonística: a escrita-educação como espaço de lutas

Esse tópico surge pela necessidade de ser. De trazer uma explicação prévia do *modus* ao qual irei expor os argumentos, as falas, os achados da pesquisa, e sobretudo, o trajeto que percorri para adentrar no objeto que me detive a investigar. Uma explicação da decisão de uma escrita agonística. Assim, é necessário – e talvez de modo cansativo – esclarecer que a forma como cada um de nós se relaciona com a educação, e principalmente a educação superior, revela muito sobre nossa classe social, as pessoas que temos em nosso convívio, nossa trajetória, o lugar de onde viemos, oportunidades que acessamos e, também, possibilidades e impossibilidades de vida. Todos nascemos e crescemos em determinados contextos sócio-históricos, que modelam a forma como nos percebemos e nos colocamos no mundo. Em outras palavras, uma fala a dizer: a educação é um espaço de disputas e talvez não seja pensada para libertação e emancipação da classe trabalhadora. Não foi pensada para pessoas com determinadas origens sociais, com determinados condicionantes, com determinados pertencimentos, em determinados territórios.

⁴ O título do trabalho é grafado e costurado (pintado) exatamente nestas linhas (cores).

Bourdieu (1983) contribui para que se observasse que as estruturas da escola são geradoras de práticas e representações que podem ser reguladoras, mas sem necessariamente serem produtos de obediência as regras postas pelas classes dominantes. Ao mesmo passo, passo a entender que a construção coletiva da realidade é objeto de sua própria superação, fugindo do realismo da estrutura e permitindo que as condições materiais que existem nas condições de classe possam ser apreendidas e associadas para produção de um caminho que subverta a estrutura de distribuição de papéis e condições, cancelando o fim de uma subalternização imposta socialmente, por meio da dialética da interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Mas como exteriorizar a interioridade?

É nesse instante que a pesquisa se volta, pensando na concepção de Larrosa (2021) da escrita, e da escrita como experiência, como experiência subjetiva de pertencimento, a exteriorização da interioridade, não singular, mas coletiva, guiada pelo sentimento de classe. Esse espaço, de luta contra hegemônica, pensado em uma *escrita-educação*, passa então a grafar a experiência como parte inclusa de um grupo, como intercessor de meu próprio pertencimento. Nesse aspecto, do saber-vivência-experiência ligada ao sentido da própria experiência. Experiência singular e coletiva enquanto espaço de subjetivação do concreto, da capacidade das estruturas de se estabelecerem e a capacidade enquanto sujeito de movê-las, compreendendo as interferências sócio-históricas para a própria libertação e reivindicação de espaço. Assim, a grafia/experiência tem direcionamento: aos outros como eu e dos outros ao eu, bem como do eu para o outros. Um chamado. Um discurso aos e pelos sujeitos concretos, pessoais e históricos que subalternizados pensam e almejam o ingresso na vida acadêmica.

Seria então esse trabalho a construção de uma arte grafada propositiva e denunciadora que tensiona as classes. Um tensionamento com capacidade de até mesmo envergonhar. É nesse sentido que Gilles Deleuze (1996) brinda ao dizer, em outras palavras que se não sentimos essa vergonha, não há razão para fazer arte. Fazer arte. É nesse aspecto, com Deleuze e Guattari (2011), em seus aspectos metodológicos, que estabeleço um diálogo direto com Larrosa (2021), enquanto categoria analítica, em sua perspectiva de uma escrita da experiência, que tenha sentido, que seja estética, que cause tremores nos que ouve/leem, que ressoe nos

corpos, nos pensamentos e principalmente nas ações, com capacidade de mover estruturas pautando-se a partir dos rizomas e trajetos dos sujeitos.

E essa mudança de estruturas – ao menos a meu ver como mudança de uma estrutura de uma construção linear e positivista – é que pode fazer com que sujeitos historicamente excluídos possam romper com os condicionantes sociais postos e impostos pela lógica de formação da própria sociedade e pautar-se enquanto sujeitos escreventes e pensantes. Logo penso que escrever também é arte. Pesquisar é arte. Produzir ou mudar nossa realidade é uma arte. Ou a arte não é todo sentimento exposto por um meio? Ou a arte não é uma produção humana que traduz todo o vazio ou preenchimento humano? Grafar-se é arte. E arte é resistência. Ou resistência é arte. Penso em seguida que grafar-se no mundo, reivindicar a própria existência é a resistência, logo arte.

Pensemos no objeto da pesquisa em questão, o objeto em sua problematização: o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Ora, temos aqui uma vergonha. Uma grande vergonha. A que passo permitimos que logo a classe trabalhadora que sustenta a universidade, e porque não a sociedade, pela expropriação do trabalho, encontra tão grandes obstáculos em acessá-la? Por que esses obstáculos se tornam ainda maiores se esses sujeitos trabalhadores vivem nas periferias? Como fomos permissivos em acatar a ideia e deixar ouvir que educação é ou deveria ser para poucos? Logo, se há vergonha há sentido para produção da arte, para produção de pesquisa, para evocar a resistência.

Bourdieu já nos apontava, com base nas manifestações francesas de maio de 1968, como a educação tem a capacidade de reproduzir as convenções sociais de modo que isso seja subjetivado pelos sujeitos e permaneça sempre em reprodução pelos próprios sujeitos. No mesmo sentido, Foucault (2014) já nos assinalou a capacidade da escola em nos docilizar, e considerava a instituição escolar como sequestrante, de nossas subjetividades e do apagamento das objetividades da vida. E ousou dizer de condicionarmos a acatar a estrutura sem questioná-la. Apenas introjetar esse *modus operandi* como necessário.

Por outro lado, de forma coletiva, precisamos então resistir, produzir a arte da resistência, nos envergonhar enquanto classe. E que essa arte-escrita-grafada-pesquisada seja possível de causar tamanho tremor que ecoe em mudanças, ou

quicá, destrua essas estruturas. Assim, nesse aspecto, a escrita aqui assume o papel de redesenhar e transpor o embate agonístico, a tensão das forças que assujeitam ainda mais os já sujeitos, propondo um desmanchamento avesso a prática caquética que fala e nada diz de uma ciência que não caracteriza quem fala, apenas descreve, quantifica e se apropria. A escrita agonística, assim, permite pensar com e através desses sujeitos uma vez que são arrastados por um “vai-e-vem louco e se constitui a distância que ele mesmo percorre, inaugurando uma outra relação entre tempo, subjetividade e experiência estética” (Pelbart, 2015, p. 45).

Assim, a escrita agonística, nesses termos, evoca a oposição a forma tradicional de (re)conhecer e pensar do que buscar em assumir uma forma centralizada, partindo de uma percepção pessoal forjada em alargar conceitos. O pensamento que baliza essa ideia – o pensamento rizomático – impõe um olhar amplo, considerando a pluralidade na produção do conhecimento que não deve compartimentado e divisível. A abolição de uma ideia direcional causa, de certo modo, uma concepção de produção orientada, evocando por outro lado a multiplicidade de direções que permite sentidos e orientações para produzir uma rede de fluxo aberto com compreensões outras, de forma interligada e mais real que chamam para dentro os sujeitos a fazer parte.

Ao contrário de uma escrita concordante e harmônica, a escrita agonística segue o sentido da diferença, do conflito e da ampliação da compreensão a partir de várias vozes, reconhecendo que as perspectivas são formadas a partir de diferentes contextos sociais específicos, questionando a norma dominante, ousando estabelecer relações difusas. Dessa forma, não busco evitar o conflito, porque esse é essencial no processo de produção do conhecimento, mas provocá-lo a vocalizar as vozes discordantes e abraçar o divergente. Nesse aspecto, pode-se produzir um conhecimento plural e situada que leve em conta tanto os conflitos, quanto os interesses presentes na diversidade.

A escrita assume também a função de linha de fuga (Deleuze; Guattari, 2011), em um processo de desterritorialização do próprio saber-fazer, gerando novas atrações e repulsas, arrastando a subjetivação da realidade, o exterior interiorizado, para um lugar de novas compreensões que fogem o método e se dá no encontro.

Parto assim de perspectiva de um dissenso com o hegemônico, que por sua vez é articulado a uma ordem fixada, de práticas contingentes e precárias. O que seria a naturalidade científica, então, é na verdade uma expressão de determinada configuração de relação de poderes para, fazendo um alargamento do pensamento de Mouffe (2014), arregimentar um modo de pensar de forma convencida sobre uma dada realidade e acatar como norma. Dessa forma, a escrita agonística permite, pensando no conflito naturalizado dos interesses científicos, a pauta de uma visão da realidade e da própria pesquisa para além da perspectiva produtiva e direcional, que se debruça a escrita normatizada pelos interesses silenciosos e voláteis da ciência positiva, para pensar nos processos e nas vivências. Afinal nos diz Larrosa (2021) que a escrita é uma experiência de movimento subjetivo que produz tensionamentos com a capacidade de modificar, mexer e inquietar os demais sujeitos.

Nesse aspecto, Bittencourt dá uma excelente definição de agonística, que

[...] se caracteriza por preconizar a constante superação de forças vitais por meio da interação competitiva entre os seres humanos, tendo como meta o desenvolvimento de obras e atividades que possibilitem a afirmação da excelência humana e a superação de uma visão de mundo pessimista, decadente e enfraquecida, em prol da afirmação da beleza, da superação dos limites pessoais e da glória do gênero humano. (2010, p. 15)

Para Kroeff e Prudente (2019) a escrita agonística é tecida a partir da problematização ético-estético-política, provocando e criando um texto com a capacidade de provocar fissuras no modo de produção de conhecimento. Produção de conhecimento essa a qual Foucault (2014) em *Ordem do Discurso* já assinalava como “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função (...) dominar seu acontecimento, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2014, p. 8-9). Assim, há uma estrutura que busca a manutenção de valores e disposições para validação de discursos considerados “oficiais” excluindo tudo o que lhe afronta (Foucault, 2014). Quero tensionar essas disposições.

1.2. Uma questão de classe no contexto cartográfico: uma breve exegese

Fotografia 1 – Senhora analisando uma comunicação científica.



Fonte: Domínio Público [s.d.]

A imagem que abre essa subseção, é a mesma usada na colagem da capa deste mapa. Uma mulher negra, que carrega consigo um balde, vassoura e rodo, possivelmente trabalhadora dos serviços gerais de alguma universidade, está parada olhando um banner de uma comunicação científica e que traduz um certo distanciamento, algo que passo a considerar como sendo a *presença na ausência*. De certo modo essa fotografia, que desconheço a autoria e que encontrei por acaso em julho de 2019 no Facebook, me revela ao mesmo tempo a distância e uma necessidade de aproximação e contato entre a classe trabalhadora e a universidade. A foto traz uma espécie de convergência entre os dois pontos, carrega em si um modo-sentido envolvido em rupturas e resistências, mas que por outro lado também revela o poder de resistência do desejo, sua capacidade de adaptar-se e transgredir as estruturas limitadoras, como um reflexo da dinâmica intrínseca à natureza humana.

Assim, ao tensionar as disposições de classe, exijo-me explicar o título deste trabalho: quando busco o termo “classe trabalhadora” retomo a ideia, até mesmo descentralizada, das primeiras ocupações do bairro de Santo Amaro, ligado em sua história diretamente as mais diferentes formas de trabalho impostas aos sujeitos. Destaco, por seguinte, enfatizando também que embora os sujeitos moradores do bairro e participantes da pesquisa não sejam membros apenas da classe trabalhadora – que aqui é usado como marcador de aglutinação histórica – estão envolvidos em múltiplas relações de classe ao mesmo tempo, produtos de relações de poder, de desejo, de cultura que envolvem formas de criação e resistência, se condicionando as estruturas postas.

Assim como em Sandra Regina Goulart Almeida (2010), no Prefácio – Apresentando Spivak, do magistral livro de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) – Pode o Subalterno Falar? – aqui o termo “subalterno” retoma a ideia de trabalhadores que não podem estudar. De certo modo, o livro assim como essa dissertação considera os efeitos de pertencimento a classe, as camadas da sociedade que são excluídas e negligenciadas pelas instituições sociais, pela representação social e política e não alcançam outros estratos sociais.

Nesse aspecto, a classe se mostra como um elemento da máquina social, como em Deleuze e Guattari (2010b), que não é fixa e estável, mas está associada a relações de produções específicas que se destaca pela construção de fluxos e relações que estruturam a sociedade, sempre em busca de uma reconfiguração, mas se dando, sobretudo, a partir do trabalho. Embora Deleuze e Guattari (2010b) não reduzam a compreensão da realidade as relações de classe ou qualquer outra categoria analítica, penso a classe como rizoma interligável a quaisquer outros rizomas que permitem a compreensão mais ampla do processo de produção social e os tensionamentos ocasionados por linhas de fuga que desafiam as estruturas de estratificação social, assim “[...] claro que podemos conceber uma determinação teórica da classe proletária no nível da produção (aqueles de quem a mais-valia é extorquida), ou no nível do dinheiro (renda salarial)” (Deleuze e Guattari, 2010b , p. 338) que irá traçar neste mapa os efeitos do pertencimento pela categoria enquanto produção e extorsão, seja de direitos, seja de acesso.

Neste mesmo sentido, essas estruturas de produção se colocam como limitadoras dos anseios e experiências humanas, as moldando e impondo restrições,

fazendo com que as aspirações sejam contidas ou distorcidas para atender as finalidades previstas pelo sistema e adotadas nas práticas educacionais, afinal como posto por Lima e Brandão (2021)

[...] podemos perceber a incisiva aproximação da escola com uma racionalidade que admite um novo e específico tipo de formação: aquela que se preocupa e prepara majoritariamente para o mercado de trabalho. Essa perspectiva neoliberal [...] que enxerga o mundo como uma grande empresa e incide sobre os sujeitos as ideias e concepções mercadológicas, vai sendo naturalizada e disseminada com tamanha eficiência que torna, por vezes, uma tarefa demasiadamente difícil darmos conta do quanto essa lógica tem nos orientado e, por consequência, direcionado nossas ações (2021, p. 02).

Direciona no sentido da falta, que passa a assumir e reduzir a função do desejo à condição de classe, orientando a percepção para a ausência de algo agencialmente desejado, que se torna um motor propulsor, gerando a busca incessante por aquilo que falta por diferentes caminhos, que no contexto do território encontra obstáculos a serem perpassados pela educação. As estruturas limitadoras, por sua vez, influenciam a própria definição do que é considerado ausente, condicionando a natureza da classe ao consumo muitas vezes precarizado e que é vivenciado cotidianamente pelos sujeitos periféricos como modo de sujeição social.

É nesse aspecto que estar nessa periferia assume um duplo sentido. Primeiro, porque o bairro apesar de não estar na borda, tem limitações de infraestrutura, de recursos e de acesso aos serviços públicos, sofre processo de marginalização e possui questões importantes de desigualdade e exclusão social. Segundo, porque além da cidade, parece ser construído ao redor da Universidade de Pernambuco, e logo estaria referenciado pelos processos educativos. Contudo, é arregimentado como parte de uma ocupação que não ocupa a própria educação, que por seguinte, parece estar organizada a partir da ausência de significado ou de construir um desvio do desejo para atender as demandas da racionalidade produtiva e imbricado na produção de desejo de consumo. Essa seria para Deleuze e Guattari (2010b)

[...] a arte de uma classe dominante, é a prática do vazio como uma economia de mercado: organizar a falta na abundância da produção, despejar todo o desejo no grande medo da falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma (2010b, p. 35).

Essa compreensão carrega em si, então, um atravessamento que revela uma manipulação do desejo, autêntico e livre, por uma construção subjetiva e artificial que reside um limiar científico que se estabelece entre subjetividade e objetividade, racionalidade e irracionalidade, desejo e consumo, trazendo questões caras que se tornam inerentes a compreensão de classe, que por sua vez tem sido orientada pela fronteira e pelo cruzamento das linhas, estas que se cruzam a todo o tempo, demonstrando assim os aspectos que se interseccionam e fogem da ciência positiva e linear que se propõe a explicar a realidade. De certo modo, as interseções trazidas na construção desse trabalho, não são nem de cara, aspectos finais ou contribuições finalísticas para pensar as interseções ente classe e trabalho e educação.

Importante destacar que Deleuze e Guattari (2010b) se resguardam a entender o interesse de classe a partir do grande conjunto, considerando que sua natureza é que configura o coletivo, que inevitavelmente se manifesta enquanto grupo. Nesse contexto, as complexidades subjacentes à interação entre desejo coletivo, estruturas moleculares e consciência de classe tornam-se elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais mais amplas do grupo de trabalhadores.

É justamente em Deleuze e Guattari (2010b), que é permitido uma investigação a respeito do que se estende a diversas dimensões, explorando a complexa interação entre a classe e o estranhamento consigo mesmo. No cerne desse pensamento, se examina as condições de classe, se entrelaça com a experiência subjetiva do indivíduo que pode trazer até mesmo o afastamento da ideia de classe. Tão logo, o estranhamento de si emerge como uma consequência desse processo, em que a separação do sujeito de sua própria essência resulta em uma desconexão existencial, onde a subjetividade pode ser moldada e, por vezes, distorcida pelas influências externas. Nesse mesmo sentido, Lahire (1997) passa a compreender a socialização primária de classe não como uma predeterminação das possibilidades, como algo institucionalizado ou pronto, mas primeiro a partir das diferenças individuais redirecionar o foco para as distinções de classe.

Assim sendo, ao analisar as implicações do contexto escolar, torna-se imperativo reconhecer o aluno não apenas como um fruto único de suas vivências escolares, mas como um agente ativo que desenha sua trajetória a partir de suas vivências que se dá orientada entre outras coisas pelo trabalho, por seguinte pelo território, e logo pelo pertencimento a classe. Ou seja, essa participação não se limita

ao ambiente escolar, mas se estende ao emaranhamento das redes que são estabelecidas pelas relações que o sujeito constrói em outras esferas de socialização, seja no convívio bairro, nas interações no ambiente de trabalho ou nas próprias vivências escolares. Porém, acontece que as experiências e trocas que não acontecem no espaço escolar ganham destaque como componentes cruciais no processo de subjetivação do sujeito.

Logo, o título já nasce orientado pela literatura e pela agonística, aqui montada, refazendo um percurso contrário a unidimensionalidade em que é vista a sujeição, saindo do micro para o macro – e não o contrário – pautando-se pela provocação, pela inadequação do sentido, reivindicando um lugar onde se pauta uma experiência em contexto de vida, efetivando escolhas – orientadas ou não – que compreendam o processo de ser e estar no mundo dos sujeitos que integram essa pesquisa sem invisibiliza-los, mas construindo com eles um reconhecimento na multiplicidade, buscando nos intercessores a vergonha de uma duvidosa produção de um discurso único que tem perpetuado as ideias de educação, trabalho e classe.

1.3. O estado da arte e meus intercessores

Considero que para além de encontrar construções e aportes teóricos e metodológicos para estabelecer um ineditismo de produção acadêmica pelo confronto, é necessário realizar articulações e associações entre as ideias, reconhecendo a multiplicidade de tratativa de um mesmo objeto. Assim como para Deleuze (1992), verifico a necessidade de estabelecer intercessores, intercessores esses que produziram conhecimento a partir de determinados lugares seguindo uma parte rizomática de um determinado objeto de estudo. Passo a considerar também que os intercessores são fruto do processo de criação, concordando que não há obra sem intercessores (Deleuze, 1992), uma vez que se trabalha em vários para se exprimir. Ou seja, necessito voltar a orientação do pensamento a fim de explicitar os problemas e conceitos, que sem esse contato com os intercessores imobilizam o pensamento, mas em contato com esses é permitido a ampliação e a criação de novos conceitos. Daí surge a compreensão do título da sessão que se apresenta, pensando

também no estado da arte para além da construção de um grande apanhado de construções.

Dessa forma, na busca por intercessores que me mostrassem o estado da arte da produção de conhecimento de modo reflexivo, não linear, que permite visualizar um mapa das produções, mas sobretudo que me permitisse perceber as construções e ausências do processo de investigação. Assim sendo, construí categorias/descriptores – utilizando as orientações de refinamento de busca – que interligassem o sentido do trabalho e as produções que retomassem as proposições aqui apresentadas, sendo elas: “ensino superior *and* desigualdade”, “ensino superior *and* cartografia”, “educação *and* cartografia”, tendo como resultado de busca demonstrado na tabela a seguir.

Quadro 1 – Encontro de produções sobre o Estado da Arte		
DESCRIPTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Educação and Desigualdade	Dissertação	35
	Tese	16
Ensino Superior and Cartografia	Dissertação	09
	Tese	06
Educação and Cartografia	Dissertação	15
	Tese	02
Total 83		

As categorias/descriptores foram pensadas pela capacidade de aglutinar e ao mesmo tempo atravessar os conceitos de reflexão que são utilizados nesse trabalho: cartografia, desigualdade de oportunidades, acesso ao ensino superior e educação, permitindo uma maior amplitude de compreensão dos aspectos metodológicos interligados ao objeto de estudo.

Assim foi visitado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que permite a combinação de descritores para um maior refinamento da busca, embora diferentes trabalhos, de diferentes áreas e diferentes sentidos teórico-metodológicos fossem apresentados,

requerendo um processo de catalogação manual para uma análise detalhada. Foram consideradas as pesquisas realizadas a qualquer tempo, incluindo os trabalhos anteriores a 2013 – embora o corpo destes não estivesse disponível para consulta na plataforma, necessitando uma busca manual através da busca pelo título na web. Pensando na abertura dos descritores, foi realizado o refinamento das buscas a partir da área de conhecimento educação, de modo a dar mais sentido a proposição.

A primeira categoria, “Ensino Superior e Desigualdade” destaco os trabalhos de Paula Nascimento da Silva Moura (2013) *“Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista”*; de Julia Fitaroni Moreira Dias (2020), *“Expressões da desigualdade: perspectivas de formação intelectual da classe trabalhadora a partir da experiência do cursinho popular Nova Viçosa (Viçosa-MG)”*; de Rosileia Lucia Nierotka (2020), *“Desigualdade de oportunidades no ensino superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS”*; de Adriana Milward de Andrade Maciel (2021), *“Políticas afirmativas no ensino superior público: melhores oportunidades para minorias bem qualificadas?”*; e o trabalho de Ruy de Deus e Mello Neto (2015), *“Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni”*.

Os trabalhos centram-se na manifestação da desigualdade no ensino superior a partir de diferentes recortes desde o acesso, e que de certa forma me chamaram atenção, apesar de não focarem neste aspecto, em fazerem aportes e ligações com o processo de formação da classe trabalhadora ou como o ensino superior se volta para o acesso de educandos-trabalhadores. A exemplo de Moura (2013) que traça as condições que inibem os estudantes de escolas públicas de terem as universidades públicas como meta ou possibilidade de estudo no Estado de São Paulo, destacando que a ausência de perspectiva no acesso ao ensino superior seja muito mais que falta de informação, mas um direcionamento ideológico do sistema educacional, que tem mudado a escola pública para redução de possibilidade de acesso ao ensino superior. Assim, no trabalho, o acesso ao ensino superior fomenta a construção de desigualdades que são naturalizadas e consideradas inevitáveis, sentido teórico que aparenta ser muito importante para compreensão dos atravessamentos postos a classe trabalhadora periférica. Nesse aspecto, há ainda um recorte de classe considerável, ao destacar que a população pobre é utilizada como instrumento de

produção intensificando as desigualdades como objeto de controle ao mesmo tempo que atribui a estes a responsabilização pelo não êxito escolar.

De forma evidente, Dias (2020) traz a formação da classe trabalhadora para o acesso ao ensino superior como expressão da desigualdade. A dissertação, teve como objetivo “compreender as perspectivas, os fatores de estímulo e os limites em relação à formação intelectual da classe trabalhadora” (p. 20) a partir de uma análise empírica realizada em um cursinho popular localizado na periferia da cidade de Viçosa em Minas Gerais. Assim, escolhendo um percurso qualitativo de análise, a autora pontua o processo de criação da Universidade Federal de Viçosa, a expansão e o acesso nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), ampliando para a contextualização periférica do bairro e a educação da classe trabalhadora, identificando um processo de redução da educação ao processo produtivo, ligados a empregabilidade e melhoria profissional. Identificou também, que ali naquele espaço, os alunos focavam em concursos públicos, não em aprovação no vestibular – embora o cursinho tivesse essa destinação – pelo processo de segurança e o curto prazo para melhoria de vida, além da visualização das abdições que a universidade proporciona descrevendo profundas desigualdades para esse grupo.

Dialogando com outros recortes para além do recorte de classe, Nierotka (2020) amplia a investigação da desigualdade de oportunidades considerando as relações entre gênero, raça e características socioeconômicas no ensino superior no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Considerando as origens dos estudantes e como essas determinam os percursos educacionais dialogando diretamente com Raymond Boudon (1981) – no qual busco articular as perspectivas teóricas que utilizo também nesta dissertação – identificando como os investimentos em educação são feitos a partir da base “custo x benefício”. A autora, a partir da ampliação para Goldthorpe (2007) verifica como diferentes origens de classe alcançam diferentes níveis de emprego e posições associadas a estes dentro da estrutura de classe, e constata que a educação permite uma distribuição de oportunidades que permite, por seguinte, uma maior chance de distribuição de posições econômicas, profissionais e de classe daquelas de origem. Ao fazer um recorte ampliado, são considerados condicionantes, que podemos considerar como interseccionais, a exemplo do dado de que pessoas de área rural tem maior percentual de conclusão comparado aos estudantes da área urbana, verificou também que

homens e negros têm maior dificuldade de conclusão de curso, demonstrando que a desigualdade de oportunidades é ainda mais desigual ao considerar outros fatores para além da classe.

O recorte racial, quando falado sobre ensino superior e desigualdade, é ampliado na tese de doutoramento de Maciel (2021). Partindo das políticas públicas, a autora descreve um panorama que tem tentado minimizar as desigualdades e ampliar as oportunidades de acesso de grupos menos favorecidos à educação superior pública, a partir de uma análise quantitativa que envolve a construção de uma análise entre microdados do ENEM e notas dos cursos de Medicina e Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), buscando discutir a Lei de Cotas e a democratização de acesso em diferentes cursos. Considerando também a classe para iniciar a decomposição das desigualdades de acesso ao ensino superior, a autora verifica uma desigualdade de cor que se conecta a desigualdade de renda e de classe, fazendo com que esta seja considerada e evidenciada para compreensão mais profundas da desigualdade de acesso à vida universitária.

Por fim, permitindo uma outra compreensão para compreender e mobilizar o pensamento, considere o trabalho de doutoramento de Mello Neto (2015), que em recorte direcionado às universidades particulares analisa as estratégias de possibilidade de acesso ao superior por sujeitos que não teriam oportunidade, devido ao histórico familiar e à desigualdade socioeconômica. Assim, os estudantes entrevistados são todos de uma primeira geração no ensino superior, que não assumem posição de destaque em face ao baixo acúmulo de capital escolar, com destaque também para a ruptura do fracasso escolar. Destaco a compreensão de Mello Neto (2015) para o que ele irá chamar de “sujeito distante da família” que centra a vivência da educação superior como uma separação da origem familiar, e assim se torna isolado também na universidade particular, principalmente em cursos com maior valor de mensalidade.

Neste primeiro agrupamento, os diferentes intercessores, apesar de diferentes recortes, permitem a construção de um complexo plano de experiências e interlocuções que descrevem uma composição de disposições sociais no que diz respeito à desigualdade e ao ensino superior, muitas vezes traçando perfis e processos de acesso à universidade. Apenas um trabalho utiliza Raymond Boudon (1981) que é um autor que irá contribuir para a construção de uma linha de fuga (Deleuze; Guattari,

2011), se tratando da tese em educação de Rosileia Nierotka, defendida na PUC-RIO em 2020.

O segundo agrupamento, versa sobre propostas que “utilizam” a ancoragem metodológica da cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2011) a partir da ideia de “Ensino Superior e Cartografia”. Uma vez que o termo “cartografia” é um termo “emprestado” da geografia, e adotado pelos autores para um novo sentido, foi necessário um esforço ainda maior para encontrar trabalhos que dialogassem diretamente sobre os descritores, pensando na cartografia enquanto metodologia de pesquisa. Destaco que nesse segundo agrupamento os trabalhos encontrados dificilmente versam sobre a temática proposta, ou se distanciam, realizando análises que tocam superficialmente a temática, ou fazem um caminho metodológico completamente oposto, o que mostra a primeiro contato, um certo *deserto-produtivo* que neste momento me faz criar inúmeras explicações, mas que revelam um sentido em realizar uma cartografia aos moldes deleuzianos a respeito do ensino superior.

Assim, o primeiro trabalho que se apresenta é de Silvia Maria Leite de Almeida (2006), *“Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003”*, logo em seguida destaco o trabalho de Rene Batista Echeverria (2021), *“Emaranhamento de linhas discentes: os quereres na pós-graduação em educação”* e o trabalho de Helen Moura Pessoa Brandão (2020), *“Cartografia dos movimentos de reexistência na universidade: possibilidades de agenciamento da máquina desejante ambiental”*.

Em *“Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003”*, Silvia Almeida (2006) rege um debate mediado pela pesquisa documental e pela análise da legislação acerca da política de acesso ao ensino superior por meio de uma cartografia simbólica. Nesse caso, a autora se utiliza como abordagem metodológica de outra vertente da cartografia, pensada por Boaventura de Sousa Santos, a cartografia simbólica ou sociologia cartográfica. A ideia parte da construção também de mapas analíticos com capacidade de empregar sentido que vai construindo um emaranhado de representações sociais que irão formular questões e avançar na constituição de novas teorias. De modo breve, a autor traz o contraponto da cartografia posta por Deleuze e Guattari (2011), compreendendo que estes compõem uma cartografia individual e coletiva, produzindo linhas cruzadas para um mapa.

Face a esse primeiro trabalho, logo identifiquei a primeira lacuna teórica de discussões no campo da pesquisa que se utiliza da cartografia, uma vez que a proposta desse trabalho embora seja compreender o acesso à educação superior utilizando-se da cartografia, versa sobre outra cartografia com outras opções metodológicas e de análise. Recorro que tento não apenas identificar ou verificar na literatura o testemunho documental. O intento é outro: inquietar e transpor a mera identificação e reprodução do que está posto, para que possa narrar o percurso, construir e compreender a multiplicidade nas interligações propostas.

O segundo trabalho, *“Emaranhamento de linhas discentes: os quereres na pós-graduação em educação”*, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, por Renê Echeverria (2020) a produção da cartografia como suporte conceitual é evidenciado para reconhecer os elances e mapear os traços de experiência dos discentes e suas relações com o programa de pós-graduação. Realizou-se atividades em grupo por voluntários, para realizar um levantamento material sobre a movimentação dos estudantes em busca de formação de nível superior qualificada por meio de fluxos desejo e subjetivação.

Chama atenção que este trabalho em específico não busca estabelecer leis gerais ou comprovar fatos, muito menos se detém a coleta de dados, mas produzir dados, afetos e subjetividades que a partir de ferramentas criadas convergem para produzir a realidade dentro do contexto da pesquisa. Orientado pela cartografia, Renê (2020) buscou articulação com outros instrumentos para experimentação e criação de dispositivos estéticos e educativos que permitiram as relações de produção de subjetividades. Esse artifício se mostra como um caminho possível para promoção de afetos que promoveram orientação do olhar em direção ao novo, desemaranhando as linhas e permitindo a construção de mapas que compreenderam a micropolítica existente na articulação dos fluxos subjetivos, singulares e coletivos, de desejo, permitindo compreender as convivências e as relações traçadas pelos sujeitos com o território.

Por fim, a tese de doutoramento de Helen Brandão (2020), *“Cartografia dos movimentos de reexistência na universidade: possibilidades de agenciamento da máquina desejante ambiental”*, constrói uma cartografia dos movimentos de reexistências na Universidade Federal do Espírito Santo a partir do acompanhamento das redes de conversação e produção de narrativas, destacando a articulação de

coletivos, e como essas conexões permitem criar reexistências na produção de subjetividades coletivas. O recorte trazido pela autora, por sua vez, se conduz pela ótica socioambiental, o que demonstra a plasticidade analítica da cartografia enquanto metodologia e sua aplicação em diferentes contextos de compreensão da realidade.

Helen (2020) dialoga diretamente com a ideia de mecanismos de controle subjetivo, se ancorando na articulação de Deleuze e Foucault – o que muito se aproxima com os sentidos teóricos de análise que adoto nessa construção – e como os sujeitos criam mundos possíveis, fugitivos, que reexistem a essa ótica de poder que atua diretamente sobre os fluxos e devires. Chama atenção por sua vez, a ideia de pistas de conexão de movimento de reexistência, por meio de enunciações coletivas que ocorrem no ambiente acadêmico, permitindo que fluxos coletivos produzam mudanças no modo de vida, destacando a potencialidade desse movimento de reexistência.

De certa maneira, os intercessores pensam por diversas questões conduzidas pela cartografia, tentam descrever com firmeza aspectos que suscitam questionamentos que vão desde os processos de experimentação, os fluxos e os desejos, bem como os processos de subjetivação sobre diferentes contextos, evidenciando as vivências no processo de pesquisa e a capacidade de criação como resistência.

Assim, se evidencia a compreensão do que imagino ser um *deserto-produtivo* – conceito que me vem à mente para indicar que embora haja uma produção científica considerável qualitativamente naquele contexto, ela é escassa –, no que diz respeito a ausência de um recorte específico sobre a pesquisa acerca do objeto que analiso neste trabalho. Dessa forma evidencia como possibilidade a discussão sobre a temática – cartografia do acesso ao ensino superior pelos estudantes periféricos da classe trabalhadora – no que diz respeito a valorizar os contornos subjetivados, os fluxos e devires na trajetória da experiência dentro de um contexto.

O terceiro descritor apareceu apenas para evidenciar os desertos vistos no descritor anterior. Foi necessário cotejar, ampliar, confrontar e realizar novas conexões para compreender as feições assumidas da produção do método cartográfico. Nesse sentido, o levantamento por intercessores assume também o sentido de um mapa, pensado a partir de um plano de conexões possíveis não estático

e nem definitivo, mas amplo explorando as possibilidades do campo. Assim, rearranjei o descritor para “educação e cartografia” para compreender como meus intercessores assumiram seus trajetos, defrontando-me com mais um deserto. Esse deserto, ancorado nos intercessores, iluminou o pensamento para iniciar a próxima etapa evidenciando o ponto incomum e inédito entre os achados/produções: o território, a classe e a educação. Assim sendo, as características do bairro ao qual os sujeitos se inserem, pode sinalizar os processos de subjetivação que ali ocorre, bem como sinalizam inicialmente por onde a pesquisa se desloca.

1.4. Territorialização: o território da pesquisa

Embora o território, enquanto campo social, que carrega as estruturas e as funções, não nos informe sobre os movimentos que afetam a vida social segundo Deleuze e Guattari (2010a), preciso fazer indicação que os mesmos fazem quando tratam dos animais, pois “sabemos da importância dessas atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo em refazer território sobre algo de uma outra natureza” (2010a, p. 90). Embora havendo um processo de territorialização, o que se enxerga através da (re)construção histórica e social do bairro de Santo Amaro a partir de seu mapeamento geográfico-existencial, é sua ocupação inicial, sem o processo de desterritorialização ou reterritorialização que aponta uma dimensão do rizoma. O território ali buscado pauta-se de início por um só sentido: a manutenção da vida. Não há inferência direta sobre um território-físico – afinal, este poderia ser qualquer outro – mas sobre as relações estabelecidas em um território-existência que constrói o território-físico a partir das forças e movimentos ali existentes. O território se torna um marcador.

Essa abstração teórica, até mesmo considerando minha posição nesse momento como um *flâneur*-transeunte, seguindo a ideia de Benjamin (2007), permite uma visualização do território-existência, com certos ruídos, da realidade. Embora não seja uma representação passiva da realidade, produz um território-físico uma vez que é a forma como o espaço é utilizado, permitindo por sua vez trazer conexões suscetíveis a constantes modificações a medida que o novo surge. Estabelece assim,

uma forma de abertura para o indeterminado em busca dos agenciamentos e as formas de vida (Deleuze; Guattari, 2011).

Façamos então um percurso histórico, social e geográfico. Esse primeiro olhar de forma alguma se aproxima de uma historicização, afinal, se desloca da história para se conectar ao devir e as linhas que demarcam as relações dentro de uma dimensão geográfica (Santos, 2017), por outro aspecto também não se aproxima de uma tentativa de me colocar longe deste campo, pelo contrário, como em Rolnik (2016), se aproxima da tentativa de me colocar como um atropéfago que vai se apropriando do que encontra pelo caminho, um estrangeiro.

Que seja permitido o primeiro exercício de construção de um mapa para os que chegam. Geograficamente, o bairro de Santo Amaro está localizado ao norte da cidade do Recife, figurando como um dos mais antigos da cidade e remontando o processo histórico e social da própria formação do Estado de Pernambuco. Sua origem, anterior ao seu nome, revela a existência de uma salina, invadida por holandeses ainda em 1630, sendo sucedida pela construção de um forte, chamado de Forte das Salinas. Segundo Gomes (2015), em razão dessa invasão na cidade do Recife, houve um grande caos e deserções de pessoas escravizadas em vários engenhos de Pernambuco, que fugidas, formaram grandes aglomerados de moradia insalubres – e que em certa medida resistem ao processo de gentrificação.

Com a retomada do controle pela população local em 1654, exatamente em 15 de janeiro – dia de Santo Amaro – é atribuída ao santo a vitória e o controle das salinas ali existentes. Assim, em homenagem ao santo, em 1681, por Luís do Rego Barros, é construída sobre os resquícios do Forte das Salinas uma capela dedicada a Santo Amaro – a Capela de Santo Amaro das Salinas, que irá dar nome a todo bairro.

Esta mesma capela, que ainda existe, conforme vista na Fotografia 2, foi por mim visitada durante muitos anos com minha avó paterna, que em todo dia de Santo Amaro, fazia questão de levar flores a imagem do santo. Talvez, penso, que meu processo de aproximação com o bairro tenha começado ali e com a intensa desigualdade refletida que se edifica ao redor da capela, hoje tomada por usuários de droga, pessoas em situação de rua e trabalhadoras sexuais.

Fotografia 2 – A Igreja de Santo Amaro das Salinas



Fonte: o autor, 2023.

Retomemos esse percurso. A área, banhada pelo rio Capibaribe, fronteira a Olinda, aproximada dos centros comerciais – Santo Antônio e São José – e da área nobre do Recife, à época, o bairro da Boa Vista, permeada por grande extensão de manguezais e áreas alagadiças é alvo de ondas migratórias, principalmente de pobres e miseráveis, fugitivos da seca, e também por pessoas escravizadas fugidas que passam a se instalar nessas áreas pantanosas e desvalorizadas da cidade (Arrais, 1998).

A dinâmica estabelecida dentro dessa nova área é bem delimitada, torna-se área marginalizada da cidade do Recife desde sua fundação, sobre isso, nada mudou até então. Embora a aproximação geográfica do centro da cidade observasse relevância, percebe-se uma concentração de grande desigualdade econômica e social, sendo relegado ao bairro os desfrutes das mazelas sociais sua maior

discrepância, é nesse contexto que Zarias e Brito (2014) descrevem a construção das primeiras moradias, trazendo à tona que:

Os assentamentos foram construídos de forma gradativa em áreas alagadiças. As casas eram levantadas com taipa ou erguidas com restos de material de construção. Como na região predominava o mangue, havia muitas palafitas, e os aterros, indispensáveis ao acesso às casas, eram construídos por iniciativa conjunta dos próprios moradores (2014, p. 5).

A partir da minha própria realidade, consigo imaginar que a aproximação do bairro, vizinho aos grandes centros comerciais do Recife e Olinda, das moradias da classe média pernambucana e por sua localização geográfica atribua um perfil identitário de sua população: trabalhadores da zona portuária e do comércio, pescadores, catadores de marisco e caranguejo, em sua maioria negra, de baixa renda, libertos ou, em sua totalidade, fugidos, que não possuindo meios de sobrevivência e moradia se destinam a construção de mocambos, erguidos sobre palafitas nas áreas alagadas, do bairro de Santo Amaro – imagem até hoje comum na cidade do Recife. Para Fischer (2020) os mocambos em Recife significavam um símbolo de privação material e do subdesenvolvimento. Estava centrado entre o sertão e a senzala, encravada no meio urbano, ameaçando a ordem política.

É nesse sentido que a perspectiva de (re)construção de um plano de compreensão histórica e social do bairro revela que pouco há discrepâncias do modo de construção e ocupação de mocambos em relação aos mesmos eventos em todo território nacional. A primeira moradia nesse estilo, no bairro de Santo Amaro, com autorização pública para ser erguida, ao qual se tem arquivo de construção data-se de 1885, trazida através da publicação de autorização no Diário de Pernambuco:

Petições despachadas em 3 de agosto pelo Revd. Sr. Padre Mello, comissário de edificações: (...)

- José Moreira da Silva Junior, para mandar edificar uma casa de taipa, afastada do alinhamento do terreno contíguo ao sítio que é sítio o Hospital de Santa Agueda, em frente a capella de João de Barros. (Diário de Pernambuco, 1885, ed. 00177, 6/8/1885).

Os mocambos foram relegados ao esquecimento das políticas públicas e poucas referências são existentes até o início do século XX, segundo Fischer (2020). Aqui, saliento que informações como essa só irão aparecer durante o Censo de 1913, ao qual afirma Fialho *et al* (2015) que 43% das unidades habitacionais do Recife eram

caracterizadas como mocambos, sendo que em 1939, metade da população era constituída por mocambeiros. Ainda para Fialho *et al* (2015) a questão da ocupação irregular dos terrenos associada à autoconstrução sempre foi a principal alternativa de acesso à moradia para a população de baixa renda no Recife, e Santo Amaro é um exemplo desta situação (2015, p. 220).

Retomando a linha histórica, há um processo de desterritorialização no início do século XIX uma vez que o bairro começa a ganhar relevância para as autoridades públicas e sanitárias, com a construção do primeiro cemitério da cidade, o Cemitério dos Ingleses (1814), em proximidade ao Lazareto de Santo Amaro das Salinas (1789) – área onde deveriam ser desembarcadas as pessoas negras escravizadas (Carvalho; Albuquerque, 2016) e destinada a quarentena daquelas com sintomas de hanseníase (Almeida; Costa Júnior; Silva, 2005) – e logo após, o Cemitério do Bom Jesus da Redenção de Santo Amaro das Salinas (1851), ou Cemitério de Santo Amaro, destinado ao enterro dos vitimados pelas doenças infectocontagiosas que assolavam a cidade do Recife, o que demonstra uma possível categorização e destinação do bairro para compor um espaço sanitário e que até hoje está em funcionamento como cemitério público da capital.

No final do século XIX, Recife é assombrada por surtos recorrentes de doenças infectocontagiosas, principalmente a varíola, que devasta a população, permitindo o fácil alastramento da doença graças à proximidade e insalubridade das residências. Diante desse fato, é autorizado em 1879, a criação de um hospital para albergar doentes acometidos de doenças infectocontagiosas, mas somente em 1884 é ordenado a busca de um prédio para a alocação de “bexiguentos” e variolosos de forma urgente para que estes fossem retirados de hospitais como a Santa Casa de Misericórdia do Recife e o Hospital Pedro II, para serem abrigados no que seria o Hospital de Santa Águeda (Diniz, 1994).

Aqui fazemos uma pausa para cotejar a informação, que muito não deve assustar, que a construção de um hospital desse caráter tivesse outra intenção, revelando a dinâmica social estabelecida na cidade do Recife. Corrobora para esse fato as informações trazidas por Freyre (2013)

E como a de Santo Amaro (atual Santa Casa de Misericórdia do Recife, destinado a princípio aos mendigos da cidade, uma vez que a classe alta da cidade se tratava na Santa Casa de Misericórdia de Olinda, até 1860), estabelecida num casarão desses na cidade do Recife, no meado do século

XIX, foram repartidas de modo que pudessem receber pessoas de diversas categorias. Categorias correspondentes tanto à região de origem dos doentes – sertanejos, moradores de engenhos, estrangeiros empregados no comércio e em oficinas, embarcações – como à sua classe e à sua raça – remediados, pobres, livres, escravos, brancos, pretos, pardos. Constando aos proprietários de mesma casa de saúde – a de Santo Amaro – os Drs. Ramos e Seve, vir se espalhando o boato de que “os doentes brancos estão misturados com os escravos”, apareceram eles, alarmados, em aviso pelo jornal principal da cidade – o Diário de Pernambuco, de 21 de fevereiro de 1857 – desfazendo “a falsidade deste boato” e declarando que “há em seu estabelecimento cômodos excelentes para a separação dos doentes conforme suas categorias, e moléstias, e que nunca se deu o caso de estar um doente branco no mesmo quarto do escravo” (2013, p. 463).

Assim não é de se estranhar, também, que o prédio indicado para o Hospital de Santa Águeda fosse uma chácara situada entre “a estrada de João de Barros e o Largo de Santo Amaro”, considerado um espaço propício por ser “isolado a grande distância das mais próximas habitações” (Diniz, 1884). É nessa mesma época, que Freyre (2013) constata que passam a existir casas de saúde destinadas para escravos, vizinhas a capelas e cemitérios, o caso do Hospital Santa Águeda. Assim, esses hospitais destinavam-se a uma parcela bem heterogênea da sociedade recifense: pessoas negras em sua maioria, escravizados ou libertos, operários, trabalhadores do porto. Diferenciavam-se além do espaço, os remédios utilizados e a assistência religiosa dispensada aos enfermos (Diniz, 1994).

Ali, naquele espaço, vale ressaltar, ao lado do cemitério destinado a vítimas de doenças infectocontagiosas, que em 22 de novembro de 1884 passa a funcionar o Hospital de Santa Águeda, também destinado a esses infectados, que nas palavras do Dr. Amaury de Medeiros:

“causava calafrios só pelo nome, de tal sorte que sua pronuncia fazia com que os doentes contagiosos se escondessem, fugissem de casa para os mangues, à aproximação do pessoal da hygiene, com receio do internamento no hospital – ante-camara da morte” (Transcrição do discurso proferido em 1924; Diniz, 1994).

E assim, visando uma nova percepção do espaço, que segundo Diniz (1994) em 18 de outubro de 1925, “solenemente”, é inaugurado o Hospital Osvaldo Cruz, por Dr. Amaury de Medeiros (Diniz, 1994). É a partir do hospital, segundo o historiador Fernando Alves Ferraz⁵, que a verdadeira comunidade de Santo Amaro surge.

⁵ Historiador e morador do bairro de Santo Amaro, em entrevista dada em 2020.

Com o surto de varíola de 1906 que assolou a cidade do Recife, as pessoas – com destaque para a maioria compostas por pessoas escravizadas, fugidas ou libertas - que estavam em tratamento no Hospital de Santa Águeda, proveniente tanto de várias partes do Recife, do interior do Estado de Pernambuco e de outros estados, após o processo de tratamento, já curadas, iniciaram o processo de aterramento das áreas alagadiças ao redor da área esquerda do hospital para a construção de mocambos.

A informação trazida por *la Mora et al* (2018), reafirma a anterior, no que diz respeito à Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) João de Barros de possuir, no imaginário coletivo, fonte da história oral, datação de 1913, o que confirma a tese de ocupação do terreno ao lado esquerdo do hospital por mocambos, estes, frutos do êxodo rural, da ausência de moradias e proporcionados pelo desinteresse em uma área de mangue, alagada e na proximidade do hospital e do cemitério, área relegadas pelo poder público, afastada da cidade e de difícil acesso. Assim começa a ocupação do bairro.

Anos mais tarde, com a inauguração oficial da fábrica têxtil Tecelagem de Seda e Algodão de Pernambuco S.A. (TSAP) em 1926 (Revista de Pernambuco, julho/1926), o bairro ganha ares de modernização, industrialização e higienização, se aproveitando das áreas já aterradas pelos mocambeiros. Em 1933, é entregue o Mercado de Santo Amaro, nas proximidades do Cemitério dos Ingleses e da Capela de Santo Amaro das Salinas à população mocambeira e aos moradores das casas populares da região, um prenúncio do que estava a vir a acontecer no bairro de Santo Amaro.

É nesse panorama que chama atenção a fundação da escola em Santo Amaro em meio ao contraste estabelecido dentro de um mesmo território. Pois, embora o bairro de Santo Amaro configure dentro da área urbana do centro da cidade do Recife, é somente quase 300 anos depois de sua formação e somente cerca de 90 anos atrás, precisamente em 1927, que a escolarização formal chega ao bairro. Não como uma política pública de Estado, mas como uma iniciativa, quase que de tempos coloniais através de escolas confessionais católicas, pautadas, sobretudo, também na contenção do avanço das religiões de matriz africana e protestantes que colocavam em cheque a domínio e controle da Igreja Católica.

Segundo o Frei José Milton de Azevedo Coelho, OFM, (2013), a vistas dos “homens da Igreja” para com as pessoas negras era a perspectiva de resgatá-los por meio da “civilização cristã” e não preservar seus valores culturais. Assim, os franciscanos se aproximavam sempre onde o contingente de pessoas negras fosse considerável de forma a trabalhar sobre a bandeira de trabalho para os mais pobres. Nesse sentido, aponta o Frei José Milton, OFM, (2013) que o frei alemão, Frei Casimiro, OFM, em preferência aos operários do bairro de Santo Amaro, destinava seu trabalho missionário a “iluminação doutrinária da religião católica” a estes.

Assim, a escolha do bairro para implantação de uma igreja e de uma escola foi motivada “não só por ser uma das áreas de maior miséria espiritual e material do Recife, mas também por ser um bairro proletário e se achar perto da Fábrica” (Coelho, 2013, p. 188). Segundo o Frei José Milton de Azevedo Coelho, OFM (2013), ainda consta como escolha do bairro a visita feita pelo Frei Casimiro em 1925 a um operário, em que notou a “penetração de novas seitas” na periferia, e “ouvindo a voz de Deus” decidiu dedicar-se aos operários do Recife construindo uma capela-escola.

Fotografia 3 – Grupo de crianças em frente Capela-Escola de São Sebastião no bairro de Santo Amaro onde funcionou até o ano de 1930 a escola.



Fonte: Paróquia de São Sebastião – Santo Amaro – Sem data.

Por conta da região pantanosa e rodeada por mocambos, a capela-escola foi construída no mesmo estilo das casas ao redor –um mocambo – conforme Fotografia 3. Nas palavras do Frei Casimiro (s.d.) em seu diário, há revelação da verdadeira intenção por trás do feito:

Fiz uma palhoça de 19m de comprimento e 9,50m de largura. Ela foi feita às pressas, e com descuido, de maneira que me vi obrigado a reformá-la, dando ao teto mais queda para as águas. (...) Em redor, levantei uma parede na altura de um homem, com tábuas, ficando duas portas aos lados e duas na frente. [...] vi logo que o trabalho seria de pouco resultado se não cuidasse da instrução das crianças [...] porque nem o catecismo com que comecei logo daria um verdadeiro remédio (Transcrição do Arquivo Provincial Franciscano, p. 10-11, por COELHO, Frei José Milton de Azevedo. 2013, p. 209-210).

A escola serviu durante muito tempo aos trabalhadores do bairro. Porém, treze anos após a inauguração da TSAP, em 12 de julho de 1939 (CPDOC, FGV), a destruição e desocupação dos mocambos torna-se uma política pública de Estado, através de uma associação, com o objetivo de extinguir os mocambos e proporcionar a construção de casas populares. Em 1942, através do Decreto-Lei nº 704 de 8 de janeiro do mesmo ano, inicia-se a desapropriação dos terrenos das áreas alagadiças de Santo Amaro, em especial entre as ruas do Veiga e da Fundição, conforme a Fotografia 4, para viabilização dos aterros e construção de casas populares, autorizando também a venda dos terrenos para indústrias que eram obrigadas a construir vilas operárias.

Fotografia 4 – Trecho entre as ruas do Veiga e Fundição em 1942



Fonte: Benício Dias. FUNDAJ – Almanaque Centenário, 2016.

Pesquisando no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Faculdade Getúlio Vargas - CPDOC/FGV - (S.D) achei que em 1945 que ocorre a efetivação do movimento de desapropriação das terras do bairro de Santo Amaro através do Serviço Social Contra o Mocambo, por meio de fundos advindos do Estado e de empresas privadas, que realizavam a expulsão dos mocambeiros e a construção de casas populares que eram vendidas a prazo, seguindo critérios como número de dependentes, estado civil e estado de saúde – este último levando em consideração a proliferação das doenças virais e a capacidade laborativa dos moradores para o trabalho nas fábricas.

Em Santo Amaro, essas construções se dão em parceria com a TSAP, sendo construída a Villa da TSAP ainda na década de 1940, em terreno por trás do Cemitério de Santo Amaro e em limites com o canal do Derby e o Hospital Osvaldo Cruz. Uma área antes alagadiça, tomada por mocambos, sem prestígio econômico ou social, determinando distanciamento social e higienização para compor a nova estruturação da mão de obra da metrópole Recifense (conforme Fotografia 5). Aos mais abastados, diretores da empresa, foram construídas casas mais próximas ao centro, ao que hoje temos como Av. Visconde de Suassuna, que embora esteja localizada também em Santo Amaro, possui um certo prestígio social, revelando uma discrepância no espaço geográfico do bairro.

Fotografia 5 – Abaixo ao centro, o cemitério de Santo Amaro, acima a Vila da TSAP com o campo de futebol da Vovozinha à esquerda, abaixo dele encontra-se o Hospital Oswaldo Cruz, antigo Hospital de Santa Águeda. Destaca-se ao fundo à centro direita a Fábrica Tacaruna



Fonte: FGV – CPDOC – Década de 1940

Assim, inicia-se a história do bairro de Santo Amaro, marcado pela desigualdade social, entregue aos interesses privados e abandonada pelo poder público. Embora a urbanização tenha chegado ainda na década de 1940, os mocambeiros de João de Barros permanecem na precariedade. Assim, em sintonia com Fialho (2015), a história da constituição do bairro de Santo Amaro parece ser um grande rizoma que permite entender e inferir sobre as dinâmicas sociais que se articulam a partir dos diferentes ciclos de vivência.

O que mais chama atenção é que com a instalação do que seria um serviço assistência social contra o mocambo para melhoria das moradias e garantia do trabalho, e que se tornou na verdade num programa de Estado para afastamento e silenciamento dessa camada da população, houve a certificação do Estado da divisão social do trabalho e a divisão de classes de forma geográfica como política pública. A área em parte doada pelo Estado e em parte comprada pela TSAP conduziu a construção de uma “pseudo” vila operária que permitiu a urbanização do bairro, mas

sem antes segregar a massa populacional que ali residia. De um lado as casas destinadas aos operários, em sua maioria negros, que as adquiriram – e de certa forma, me conduz a pensar que trocaram força de trabalho por moradia, uma vez que os que ali residiam, na fábrica trabalhavam, e à fábrica pagavam as prestações da moradia. Do outro, a resistência mocambeira habitada na, intitulada, comunidade de João de Barros dentro do bairro de Santo Amaro, formada por trabalhadores tão quanto os primeiros.

Trinta anos mais tarde - em 1964, para ser exato – é para aquele hospital, a “antecâmara da morte” nas palavras de Amaury de Medeiros (1924), que são transferidas as faculdades de Ciências Médicas (FCM) e de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG), reorganizadas pela Fundação de Ensino Superior de Pernambuco (FESP) que era uma instituição privada. Em 1970 a FESP passa a ser considerada como instituição de interesse público, dez anos mais tarde se torna a Universidade de Pernambuco (UPE) e dezesseis anos mais tarde, aquele espaço se torna o primeiro Campus da Universidade de Pernambuco, o Campus Santo Amaro. Qual seria a missão então, ou a função social, desse espaço?

A inserção de uma universidade dentro de um território marcado por exclusões, cristaliza a desigualdade de oportunidades imposta de forma constante no território, pois como afirma Boudon (1981), a desigualdade é uma característica estrutural das sociedades, gerada a partir da diferença, também, de conhecimentos entre os indivíduos. Ou seja, a presença da universidade neste território, como mostra a fotografia 6, vem a indicar um importante fluxo que, dentro da abordagem cartográfica (Deleuze; Guattari, 2011), permitindo uma compreensão da produção de desigualdades dentro de uma perspectiva da subjetividade, permitindo compreender como diferentes elementos constroem um sistema complexo de relações.

É dentro da compreensão do rizoma (Deleuze; Guattari, 2011), partindo da universidade, que se pensa a multiplicidade e as conexões, não se subordinando a um centro, mas que se conecta a uma série de elementos que vão se construindo à medida que avanço na compreensão deste espaço. E é seguindo esse rizoma, que penso nas possibilidades de ação e criação deste espaço, mas sobretudo, como compreender as particularidades das relações entre a classe trabalhadora ali residente e suas relações com a universidade.

Fotografia 6 – Imagem aérea do Campus Santo Amaro (UPE), demarcada em branco, mostrando uma espécie de conurbação com a própria comunidade, e, demarcado em vermelho, o remanescente dos primeiros mocambos do bairro.



Fonte: Google Earth – Acervo do autor

Nesse contexto, partindo deste rizoma iniciado no território, que percebo a complexidade de relações estabelecidas pela interligação ininterrupta entre educação e trabalho, que de certa medida forja a exclusão social, materializando a desigualdade e descrevendo uma imensa discrepância de oportunidades. Ou seja, esse território não é fixo, é produto de um agenciamento estabelecido entre conexões e afetos. Há, neste aspecto, uma constante imposição de territorialização nos moldes descritos por Deleuze e Guattari (2010a), estabelecendo constantes fronteiras e formas de controle, para produção hierarquizada, dentro de uma estrutura bem definida de controle. Claro, perpassa a organização geográfica, chegando à estruturação das estruturas sociais e

a delimitação dos devires, acionando mecanismos de controle sobre os corpos e identidades dos sujeitos ali residentes.

O território, e seu processo histórico de construção, lutas e resistências até hoje influencia diretamente no processo de subjetivação. As relações sociais neste território é, desde sua fundação, estabelecida por meio das questões sociais e desencadeada pelas más condições de vida estabelecidas pela estrutura que, por seguinte, produz e forma a força de trabalho. Me é muito evidente, sendo também um ser periférico, que o pertencimento a determinado espaço dentro da sociedade, coloca os sujeitos sempre em trabalho superior de transpor as barreiras sociais ou atribui a permanência nesses espaços de modo a manter as relações sociais e culturais.

O que consigo perceber nesse momento é o atravessamento constante entre: território, trabalho e educação. Essas categorias descrevem um *intermezzo* que tem sido marcador social do bairro há séculos, o que sugere que a desigualdade de oportunidades perpassa essas categorias influenciando os processos de subjetivação e o devir dos sujeitos que ali residem. Mas logo se apresenta um novo questionamento: como percorrer esse território em busca dessas experiências de vida? Que método adotar? Como descrever esse processo de subjetivação?

2. OS CAMINHOS TRILHADOS OU SOBRE METODOLOGIA

*Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?*

Cântico Negro – José Régio

Em um primeiro momento, essa sessão poderia assumir diferentes nomes: Inquietação. O discreto charme dos traços da afetação. Os caminhos da construção da subjetividade. Se transformar até mesmo em mais perguntas: como indicar os caminhos que serão trilhados sem mapa? Como definir o método sem caminho? Passo a pensar então que a metodologia constitui como uma forma de procurar uma verdade, produzir um caminho até a verdade que possa ser produzido e reproduzido atingindo um limiar lógico cientificamente aceito, a partir do cumprimento de uma espécie de *checklist metodológico*. Mas de qual verdade falamos? Talvez o sentido desse caminho seja outro, a partir de Nietzsche (2011), da inexistência de uma comprovação de verdade, pois a verdade é uma forma de negar a própria realidade, propondo pensar a perspectiva múltipla de diferentes pontos de vista.

Considerando o ambiente crítico do rigor científico, é relevante evocar a discussão sobre método e verdade sob uma perspectiva que transcende o mero domínio técnico das instâncias tradicionais de conhecimento que oferecem orientações valiosas para ampliar a compreensão da complexidade deste trabalho, considerando que a verdade não é uma entidade objetiva e universalmente válida, mas sim um produto das perspectivas individuais e das forças de poder que moldam a nossa compreensão de mundo. Portanto, a verdade não é uma entidade fixa e estática, mas sim um campo em constante transformação, moldado por diferentes interpretações e contextos culturais, afinal penso com Larrosa e Kohan (2019) de que

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a escritura. Digamos que, com Foucault, escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a educação. (2019, p. 5)

Nesse contexto, a cartografia se revela como um espelho a intenção metodológica deste trabalho em não ser uma representação estática da realidade, mas um processo dinâmico de rastreamento e exploração das relações e conexões que constituem a experiência da pesquisa e que dá sentido a educação. Isso implica uma atitude de abertura para a diversidade de perspectivas, para as margens e para as periferias do pensamento, entendendo que essa questão transcende o âmbito do conhecimento acadêmico e científico. Ela se estende para a esfera dos modos de vida, da ética e da política. A compreensão de que a verdade é relativa e contextual nos leva a questionar as estruturas de poder que moldam as narrativas dominantes e a considerar a necessidade de uma abordagem mais ética e politicamente engajada em nossa busca por conhecimento

Assim sendo, não é uma prática científica que se reproduz sem fim que desejo assumir, afinal, parto também da ideia de Cardoso (2019) de que “o método científico não supre os conhecimentos, as etapas, decisões e planos necessários à execução da investigação” (2019, p. 28) ou seja, embora um método oriente e articule, ele não vai a campo, apenas direciona. Mas como direcionar um caminho porvir? O caminho é direcionado pela caminhada. Pelo percurso.

Não assumo, primeiro porque paradoxalmente assumo uma ancoragem cartográfica, consistente no acompanhamento de processos (Barros; Kastrup, 2020), apostando em uma *experienciação*, ou seja, um experimento da experiência, indicando os caminhos trilhados na feitura deste mesmo acompanhamento, revertendo esse acontecimento em um mapa, sem quaisquer representações da realidade ou do objeto ao qual dedico este trabalho.

Segundo porque os saberes produzidos são de ordem subjetiva, só existe com os sujeitos particulares, sobretudo com sujeitos em movimento, em relação para e com o objeto, descrevendo tais caminhos e (re)desenhando a rede de interconexões que se mostra também em movimento por passos que se sucedem, fazendo deste “uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas” (Foucault, 2004, p. 135).

Muito embora me coloque neste espectro, não custa reforçar que o método cartográfico acompanha o direcionamento de construção deste trabalho. Enquanto método, tem uma abordagem qualitativa, com objetivo de acompanhar percursos,

implicar processos de produção, conectar redes e rizomas (Passos; Kastrup; Escossia, 2020). Assim é preciso destacar veementemente que

[...] a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação de trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. (Passos e Barros, 2020, p. 17)

A cartografia, muito mais que um método, como posto por Costa (2014), é uma operação sobre o mundo e uma prática de pesquisa, não estabelece regras prontas a serem seguidas, não se organiza seguindo uma lógica produtiva de ciência, mas de fazer ciência a partir de pistas que são encontradas e vão convergindo no percurso da pesquisa e produzindo os dados. É uma metodologia que lança luz sobre o momento, sobre os desejos, sobre os interesses e expectativas permitindo assim uma compreensão múltipla desse processo de experiência, assegurando a relação com o real e o que se pensa, exaltando o devir e dissociando do tradicional, afinal o que está em jogo é um processo de criação que só é possível na dialogicidade com as interioridades dos sujeitos.

Assim, compreendo a cartografia como uma possibilidade de pesquisa que aborda as paisagens, que se faz e se desfaz à medida que realizo as idas ao campo. É o caminho que me oferece pontos de afetos e contatos, definindo apenas a rota de chegada, e é nesse sentido que comungo com Rolnik (2014) pensando a cartografia como um desenho que acompanha e se desfaz no mesmo momento em que acompanha os movimentos de desmanchamento e construção de outros mundos que se expressam pela afetação. Esse atravessamento de afetos, evoca também meus aspectos subjetivos experimentado pelos contatos no caminho da pesquisa, e pensando também nos aspectos agonísticos e o posicionamento contra-hegemônico de produção de ciência, não irei negar ou efetivar na tecitura das linhas, afinal, ainda para Rolnik (2014) um texto científico poderá ser composto pelos atravessamentos das forças no contexto.

2.1. Acompanhar e analisar o caminho: o sentido de cartografar

A experiência humana em contexto, seguindo a lógica do método cartográfico, face a diferentes objetos, se singulariza à medida que se conecta e reconecta pela multiplicidade dos elementos, fluxos e dinâmicas que se descrevem na realidade. É preciso visualizar a totalidade de elementos e a compreensão das perspectivas e experiências, sem generalizar o conjunto de sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, mas valorizando as participações de modo a mapear as interações e fluxos, percebendo que neste aspecto produzem e se reproduzem por meio do acesso (ou não) ao ensino superior, buscando conexões com o pertencimento a classe e o território.

A produção de conhecimentos que valorizam as experiências subjetivas permite conhecer e produzir a construção de novos conceitos e mapas, que deem conta de visualizar a subjetivação das dinâmicas sociais presentes no território. Nesse sentido, produzir um agenciamento que se desdobra em novas configurações e relações, pensando a ação humana para além das estruturas e de ideias preexistentes, afinal, segundo Barros e Barros (2013)

O mais concreto, portanto, é a própria experiência. Tomando-a como ponto de partida, não há nem um sujeito originário, produzindo realidades arbitrariamente, nem objetos a serem subjetivamente apreendidos, sob a forma de representações ou deturpações de dados existentes por si mesmos (Barros e Barros, p. 379, 2013)

Nesse sentido, penso na multiplicidade presente no território. Logo, há aqui também uma experiencição do devir, do encontro, considerando as ideias e pensamentos que acompanham os processos que produzem a realidade e que de certa medida rompem com um modelo linear e tradicional de se pensar a ciência. Considerando que há múltiplos caminhos pois há múltiplas conexões que se conectam ao meu próprio caminho e se operam de modo contínuo e que de certa forma “escapam às estruturas pré-estabelecidas, ordenadas e fixas” (Sousa; Oliveira, 2022, p. 20), logo esse descortinamento é um processo de autoconhecimento em busca de uma experiência de pesquisa significativa que rompe, rasga e se compromete em se modificar, e pode ser concebido para além de uma dissertação podendo ser lido e tido

como “uma obra de arte (...) uma ação política ou como uma meditação” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30).

Nesse momento a pergunta que me foi dirigida lá em 2017, quando ainda graduando em Ciências Sociais, que talvez seja insignificante ou imprevisível, até mesmo despretensiosa, (“Vocês são aí da UPE, é?”) ecoa e direciona esses caminhos desde então, me causa tremores em busca de uma resposta que tento há seis longos anos responder por ainda não me sentir pertencente a esse mesmo espaço: a universidade. Meus condicionantes gritam a todo momento e me afastam desse espaço, a medida que forço a aproximação continua. Me encontro no *intermezzo*, entre dois condicionantes: classe e território. E essas linhas que mostram caminhos, são os trajetos para (re)entrada que se apresentam e que funcionam de forma rizomática para um acompanhamento.

Assim, a cartografia enquanto método é o que se “apresenta como possibilidade de adentrar as redes que compõe os dispositivos⁶, visando exatamente desmaranhar as linhas que se cruzam e entrecruzam nesse “novelo”, tornando visível os agenciamentos que estes estabelecem no campo social” (Sousa; Oliveira, 2022, p. 21) fazendo com que assim o trabalho assuma a função de investigar, descrever, intervir e sobretudo criar subjetividades pelas possibilidades de emergência, de forma rigorosa e inventiva, somando e experimentando, afinal isso nos garante o método, considerando que como para Paraíso (2012)

[...] não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar. Precisamos ser rigorosas e inventivas, também, porque temos como mote de nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação. Por outro lado, necessitamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidas em nenhum instante dessa pesquisa, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (Paraíso, 2012, p. 41)

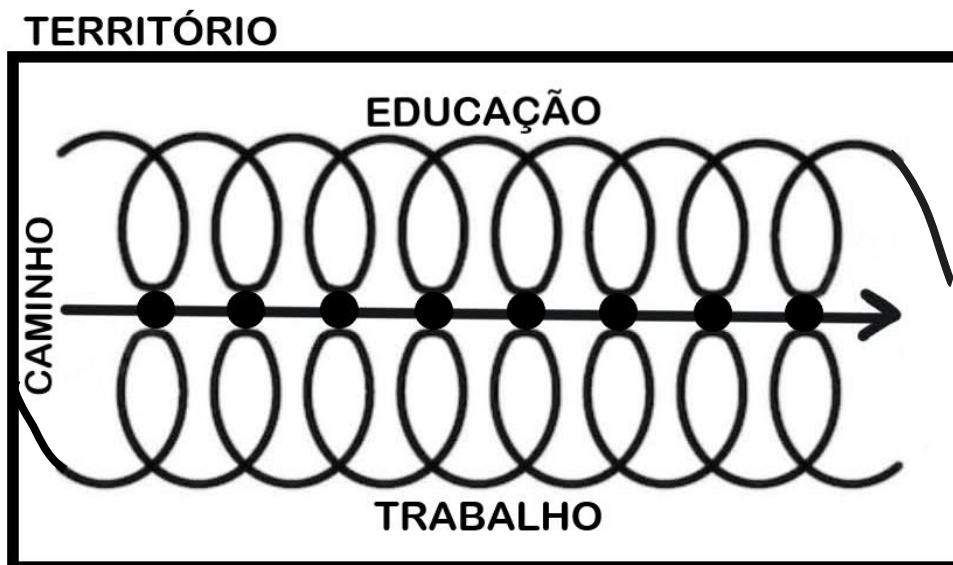
⁶ Dispositivos, segundo Prado Filho e Tetti (2013), são compostos por discursos, instituições, decisões, conceitos científicos.

Dessa forma uma pequena luz que ilumina caminho é o *intermezzo* da classe e do território, coordenadas que se apresentam como potente meio investigativo para produção de dados, produção de um mapa que mostre o caminho e demonstre a orientação do devir, seguindo a experiencição e compartilhando a compreensão de Moraes Júnior (2011) de que a pesquisa que segue o método cartográfico deve levar em consideração “as apreensões de uma realidade que se apresenta, ainda que provisoriamente, sob o aspecto da territorialidade e da máscara, constituições subjetivas estáticas, ontologicamente relativas ao ser” (2011, p. 54).

Nesse sentido, não é o estático, o número ou os dados da realidade, ou como diz Oliveira e Paraíso (2012), “um tesouro a ser descoberto em uma ilha” (2012, p.165), mas o movimento, a dinamicidade dos eventos e das relações que são orientadas pelos condicionantes que demonstrarão o caminho que vem sendo apontado pelos intercessores e se interliga a um esquema de pensamento que tenta ser traduzido pela figura 01 que construí nessas abstrações. A imagem-pensamento que consigo reproduzir, refaz um percurso entre dois condicionantes que emergem ou se inserem no território, a imagem segue a ideia de abrangência dos fenômenos para além das estruturas e das interpretações, contemplando em suas voltas e encontros as situações, os sujeitos, as relações, como pensado também por Sousa e Oliveira (2022) e colocado por Brandão e Cardoso (2023)

Nestes termos, haveria dada experiencição do devir, do encontro, considerando as ideias e pensamentos que acompanham os processos que produzem a realidade e que de certa medida rompem com um modelo linear e tradicional de se pensar a ciência. Consideramos, ainda, que há múltiplos caminhos, pois há múltiplas conexões que se ligam ao próprio caminho de quem pesquisa e se operam de modo contínuo (2023, p.1100).

Figura 01 – O caminho: imagem-pensamento



Fonte: o autor

Na imagem-pensamento, educação e trabalho perfazem uma trajetória não linear que estabelece um *intermezzo*, nesse *intermezzo* estabelece o caminho da pesquisa pelo incentivo do toque das duas áreas condicionantes, construindo uma linha de fuga a partir do limite flutuante dos condicionantes que ora se aproximam, ora se distanciam. Como dito por Costa e Amorim (2019), não há um caminho fixo, mas um encontro com as dobras que se conectam e vão dando novas transformações, um verdadeiro plano de imanência a ser construído.

Ou seja, há um caminho esperado dentro do território, construído no *intermezzo*, levando em consideração as relações entre trabalho (classe) e educação para acompanhar os processos de subjetivação da realidade, que reveste os percursos educacionais de estudantes do ensino médio residentes no bairro e que estudam na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambuco e a Escola de Referência em Ensino Médio Aníbal Fernandes. De certo modo, o trabalho – em seu sentido literal – é exercer o método e aplicá-lo a realidade, tentando subverter a forma e alargar as compreensões para um campo ao qual não foi criado mas que abarca seus sentidos epistêmicos permitindo uma análise-compreensão mais ampla da realidade e suas problemáticas.

Assim sendo, são os problemas, segundo Barros e Barros (2013), que movem a análise na cartografia, o problema ao qual me volto e que ao mesmo tempo é

resultado, renegando o que chamam de “ignorância institucional instituída” (Barros e Barros, 2013, p. 376), considerando a análise como o próprio processo de problematização. Afinal

Essa postura analítica vai questionar a naturalidade dos objetos, dos sujeitos, dos saberes e do próprio processo de pesquisa, assim como as relações que constituem um território e sua pretensa homogeneidade. As forças que constituem as relações pesquisador e campo de pesquisa são privilegiadas, indicando-se a coemergência desses polos e colocando em discussão as práticas de poder-saber como produtoras de verdades consideradas universais e eternas (Barros e Barros, p. 377, 2013).

Portanto, o elemento condutor que direciona o progresso da análise é intrinsecamente o próprio problema de pesquisa, problema que não permanece estático, mas sim sofre uma série de mutações e variações ao longo do curso da investigação, operado sempre por e/e/e, seguindo a compreensão de que

[...] em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise [...] (Barros e Barros, p. 378, 2013).

Por isso, embora consiga organizar uma imagem-pensamento, que direcionada um caminho não linear, ainda assim a jornada da pesquisa é caracterizada por uma série de transformações e adaptações que o problema central experimenta. À medida que vou me aprofundando na investigação, novas nuances e perspectivas emergem, provocando modificações na maneira como enxergo, na maneira como os sujeitos enxergam, em como o território se comporta. Essas modulações no problema de pesquisa não foram vistas como obstáculos, mas sim como oportunidades para um entendimento mais profundo e abrangente. Assim, reforço que, coadunando com a produção dos dados, o desenvolvimento da análise não é um processo linear, mas sim um movimento fluido e dinâmico, onde o próprio problema atua como um guia e uma fonte de inspiração e acontece a todo momento através desse processo de constante modulação e evolução permitindo alcançar uma compreensão mais rica e completa a partir do movimento do território.

Logo, essa compreensão requer manter-se alerta e atento. Essa foi a orientação primordial dada por Paraíso (2012) que resolvi tomar neste trabalho, considerando que a obtenção de inspiração requer não apenas uma profunda preparação, mas também a disposição contínua de estar constantemente à espera de uma ideia. Esse princípio fundamental decorre do fato de que a inspiração, esse elo essencial que viabiliza o aprendizado, surge inesperadamente, de qualquer fonte e a qualquer momento. Como ninguém possui a capacidade de antecipar previamente os afetos que é capaz de experimentar, essa busca é uma trajetória de aprendizado marcada por uma história longa e rica em experimentação.

Portanto, foi imperativo manter a mente aberta e receptiva, pois a fonte da inspiração pode se revelar em qualquer lugar, em qualquer momento e através de diversas formas inesperada, fazendo com que as falas durante as conversações nem sempre apareçam, mas a construção do mapa se direciona pelos afetos dos acontecimentos e os atravessamentos do que foi dito.

2.2. As escolas e a educação: por onde começar?

Cartografar requer uma imersão no território, indo além das meras observações críticas, afinal é nele que a produção de conhecimento adquire uma relevância que permaneceria inacessível se ficasse confinado apenas ao âmbito da crítica. Estar no território engendra uma transformação recíproca entre os sujeitos, e qualquer tentativa de descrição que desconsidere as experiências do território simplesmente não dá conta do que está acontecendo. Entretanto, é crucial compreender que o conceito de ir ao território, não versa sobre apenas da presença física no local. Em vez disso, trata-se de uma questão de atenção, considerando que é imperativo estar profundamente atento a tudo que lá está, não negligenciando sua contribuição fundamental na análise do conhecimento que está em construção.

Diário de Bordo – Anotação I

O grande problema de um trabalho acadêmico é supor que a escrita e o trabalho de pesquisa darão conta de resolver todas as problemáticas do território. Que a disposição dos sujeitos é plena e todos compreendem seus desejos mais verdadeiros para compreensão da realidade. Que os outros sujeitos do território, irão compreender e cooperar com a execução do trabalho de campo. Que a bibliografia e as teorias são feitas nestes espaços, mas lembro de ter lido algo como: não tem como matar a fome lendo o cardápio. E é isso: não existe pesquisa por suposição, ela precisa ser vivenciada no campo, com os sujeitos, nas intempéries, nos condicionantes.

Essa atenção vai além da mera observação passiva, ela implica em sintonia e empatia com o ambiente e os sujeitos que o habitam. Estar no território não é apenas estar fisicamente presente, mas também estar presente nos afetos, pois somente quando há a entrega total ao ambiente e aos sujeitos é que se pode verdadeiramente compreender a complexidade de suas interações e contribuições para o entendimento. Assim, "estar no território" significa estar completamente envolvido e comprometido com a pesquisa, reconhecendo a interdependência entre os sujeitos, entre eu e eles, entre eles e eu, e permitindo que essa conexão guie e enriqueça a busca pelo conhecimento.

2.2.1. A primeira escola: mapas do encontro

*Aqui tudo parece
Que era ainda construção
E já é ruína*

Fora da Ordem – Caetano Veloso

É no território que a ideia de fazer uma cartografia torna-se ainda mais desafiadora: eu, um corpo estranho, vestido da academia, tentando desterritorializar-se, que diverge em suas performatividades e do território, querendo produzir dados sobre as relações estabelecidas com um espaço ao qual os sujeitos muitas vezes desconhecem, e desejando acessar suas vulnerabilidades, reconhecendo a desigualdade de oportunidades postas nas trajetórias formativas. Embora dialogando com os alunos das escolas de forma direta, me tornava, no primeiro momento, inseparável da universidade, ou me transformava na universidade em corpo presente,

arrastando comigo todo os aparatos acadêmicos de uma pesquisa: objetivos, riscos, benefícios, métodos, um extenso documento que tive que levar previsto pelo Comitê de Ética. Eu não causava interesse, era sobretudo estranho e desinteressante. O que mudaria com minha presença? Nada. Cabeças baixas continuavam baixas. Diálogos entre casais de uma mesma sala permaneciam. Os olhos nos celulares. As conversas paralelas. E assim se construía a realidade.

Diário de Bordo – Anotação II

Todas as vindas na escola parecem ser a primeira. Pareço sempre ser um corpo estranho. Um desconhecido. Um intruso. Ninguém sabe muito de mim. Me sinto como a própria academia e é difícil considerar isso. Como posso ser diferente agora?

Lembro-me especialmente de uma turma, onde os alunos sequer percebiam minha presença que disputava atenção com quatro questões, essas que acabavam de ser colocadas no quadro, sobre um tema mais interessante para os recifenses: os ataques de tubarões. Era possível dizer que vestido da academia minha visão não alcançaria a visão necessária para especular os motivos possíveis sobre total indiferença a minha presença, se não me colocasse ali também como aluno para entender aquela cena. Eu era desinteressante. Sou rompido por um professor que passa a fazer coro comigo pela participação e importância da pesquisa, pedindo que os alunos participem e produzam dados fazendo com que os dedos comecem a se levantar, e finalmente, verdadeiramente, eu perceba que a pesquisa é realmente feita na multiplicidade pelo reposicionamento das fronteiras e dos próprios aspectos subjetivos pelo interesse mútuo.

Com efeito, a escola e a pesquisa não existem de maneira isolada: sua essência reside no constante movimento. Este movimento se desenha nos corredores, nas idas e vindas dos alunos, na entrada e saída dos professores das salas, nas vozes que ecoam de todos os cantos e, por vezes, até no silêncio que me fez questionar a própria existência da vida escolar. No entanto, é justamente esse dinamismo que dá vida às grades que demarcam os espaços, às portas que se fecham nas salas e aos livros que repousam, estáticos, nas estantes de algumas salas. São esses elementos que convertem a escola em um organismo. E, de certa forma, é ela que transforma os indivíduos em sujeitos vivos.

Cada parte desse cenário contribui para a existência desse espaço. Se faltasse qualquer elemento, apenas ruínas permaneceriam. Ruínas de professores, ruínas de grades, ruínas de livros, ruínas de vidas, ruínas de pesquisa. A escola e a pesquisa, nessa visão, assemelham-se a uma máquina orgânica, composta por indivíduos, que ora tritura subjetividades, ora irradia luz sobre aquilo que é criado. Contudo, não me atrevo a duvidar que a escola e a pesquisa desmoronariam sem a presença humana. É essa interação, essas vozes e movimentos que conferem significado e propósito a cada sala de aula, a cada corredor e a cada prateleira de livros. A escola não é apenas um espaço físico, mas um organismo vivo que se molda e se transforma com a presença ativa daqueles que a habitam.

Por isso esse espaço merece ser minuciosamente mapeado, explorado, descrito. Na primeira escola, logo à entrada, mas também na saída, me deparo com lajotas desgastadas, plantas que parecem desafiar o descuido e sobreviver ao acaso, cadeiras empoeiradas, solitárias, sem a presença humana que as anima. Placas ostentam projetos empolgantes, enquanto uma pomba, estática no seu semblante, paira acima de imagens de Paulo Freire e frases que, apesar de portadoras de significados profundos, podem perder sua força quando se tornam clichês, e apenas palavras para encher os espaços vazios de um sentido que ninguém vê.

O que mais me salta aos olhos é uma lista de reprovação, estendida do lado de fora da instituição como um testemunho silencioso da realidade educacional. A escola parece absorver em suas paredes e mobiliário uma série de avisos que, muitas vezes, passam despercebidos, como se tentasse redefinir a própria essência de ser escola. Esse espaço, marcado por elementos aparentemente desconexos, revela-se como um microcosmo de desafios e contradições. As lajotas quebradas me parecem ser uma metáfora visual para as fissuras no sistema educacional, enquanto as plantas, apesar de mal plantadas, simbolizam a resiliência que surge até mesmo nos ambientes mais adversos. As cadeiras empoeiradas, como espectadoras silenciosas, testemunham a ausência de vida e movimento, ao passo que as placas e a pomba imóvel parecem sugerir um esforço por parte da escola em se apresentar como um espaço de aprendizado significativo.

Nesse contexto, a lista de reprovação, exibida publicamente, torna-se um símbolo incontornável das barreiras educacionais enfrentadas por uma considerável quantidade de alunos. A escola, ao incorporar esses elementos, parece buscar uma

redefinição constante de sua identidade e propósito, um esforço contínuo para transcender as aparências e verdadeiramente desempenhar seu papel como instituição de ensino.

Colagem 1 – Primeira escola: movimento em 4 atos iniciais.



Fonte: o autor, 2023.

Aqui nada parece planejado, parece que apenas aconteceu. Como ela começou? Ninguém soube dizer. Parece que as coisas foram somente surgindo, como diria Chicó⁷: “não sei, só sei que foi assim”. As coisas não começam também somente como iniciam, com um pontapé inicial. Pensar também que houve um evento de formação e este foi o início, me parece bem pouco para dar conta da realidade. E é aí que o percurso é mais complexo porque pode ter vários inícios. Somente com essa constatação que parece que a pesquisa começou a acontecer.

Diário de Bordo – Anotação III

Chego na escola cedo. Pela primeira vez a escola tem som. Som de quadra. Som de gente. Som de cadeiras. Parece finalmente viva. Confesso que aqui me sinto um pouco mais em casa, é confortável e sou sempre bem recepcionado por todos, embora sempre pareça a primeira vez e sempre haja a necessidade de me apresentar. Considero que eles tem contribuído com a pesquisa com essa postura. A cartografia requer a desterritorialização e a desfamiliarização do território o tempo inteiro e nesse aspecto, não há como negar: aqui acontece o tempo inteiro.

Conheço e reconheço a escola por partes que vão me sendo apresentadas aos poucos. Um leve descortinar. Fico numa sala mais reservada, próxima ao refeitório, assistindo pela porta o vai e vem dos alunos. Eles tem pressa. Pressa de tudo. De tudo que a escola não tem e nem pode oferecer. O silêncio é rompido por três estudantes do 2º ano. Perguntam quem sou. Se vou ficar no lugar do coordenador. Explico a pesquisa e logo sou interrompido por outros tantos questionamentos. A escola é mais viva dessa sala. Não sei se pelo vai e vem na porta, ou se pelo movimento dos alunos que assisto pela pequena televisão que grava todo o movimento ao meu lado ou ainda os auxiliares de serviços gerais que me veem parado observando e sugerem abrir as janelas a todo instante.

Aqui, três turmas de 3º ano de ensino médio estavam em funcionamento, em média, 21 alunos matriculados. Desses, 9 quiseram participar da pesquisa. E desses 9, apesar de toda a explicação dos critérios de exclusão e inclusão na pesquisa, apenas 4 foram incluídos e participaram ativamente no processo de produção de dados, com o acompanhamento e produção de dados para fins da pesquisa até janeiro de 2024 com a saída do resultado do ENEM, perfazendo um total de mais de 6 horas de gravações. Os outros, apesar de terem sido ouvidos e escutados, não tinham qualquer ligação com o bairro, mas deram subsídios importantes para compreensão da ótica de quem está de fora daquele território.

⁷ Personagem de Ariano Suassuna na peça teatral O Auto da Compadecida, publicada a primeira vez em 1955. A título de curiosidade, Ariano Suassuna estudou em uma das escolas pesquisadas entre 1942 e 1945, e de lá cursou Direito na Faculdade de Direito do Recife, no mesmo bairro.

Nesta escola, minha presença era tida como importante a começar pela sala que me alocavam para a escuta ativa dos estudantes. Senti e acreditei que o espaço representava como a gestão compreendia os processos de exclusão e a importância de entender como atua as desigualdades, além de se mostrar disponível para entender, debater alternativas e frentes de atuação em prol de mecanismos de inclusão dos jovens estudantes.

Fotografia 7 – A sala das conversações



Fonte: o autor, 2023.

Ao passo da cartografia, se tornava evidente que tais atravessamentos não estavam dados e à espera tão somente da minha observação, mas emergiam no processo de pesquisa revelando a realidade que não necessariamente apareceu no mesmo momento. Tudo foi se construindo e se rearranjando como em um quebra-cabeça versátil que ora se desmonta, ora remonta, mas que colocava o método como uma cola-ética que reforça em determinada medida o compromisso com o próprio processo de pesquisa (Barros e Barros, 2013).

É aqui que passo a reconhecer meus intercessores reais, os sujeitos da pesquisa, os seres vivos destas, os narradores, meus interlocutores, ou os

participantes, como a ciência positiva se resguarda a chamá-los, que aos poucos poderão ser descortinados em suas personalidades. Suas falas são grandes faróis que se dissipam nas partes do texto, ora revestidas, ora expostas na sua integralidade. Assim, guardando suas identidades e inspirado pela música ‘Gente’ de Caetano Veloso, que em um dos seus trechos diz que “*gente quer comer, gente quer ser feliz, gente quer respirar ar pelo nariz*” e pelas narrativas trazidas durante as conversações os participantes foram nomeados pelos nomes chamados por Caetano: **Rodrigo**, **Marina**, **João** e **Renata** . Afinal, gente é pra brilhar, gente viva, gente pobre arrancando a vida com a mão.

Assim, em uma terça-feira que trazia consigo o silêncio da escola, encontrei o primeiro intercessor: **Rodrigo**. Após percorrer o caminho de grades até finalmente entrar na sala de aula, onde a presença silenciosa do professor sentado reforçava o silêncio de todo o espaço, solicitei licença e, como quem pede permissão ao próprio silêncio, perguntei a **Rodrigo** se poderíamos conversar.

Atravessando o espaço, o jovem de recém-completos 18 anos, cujos passos pareciam dançar ao ritmo da minha expectativa e da despreocupação de quem nada está a fazer, vem até ao meu encontro. É em meio ao silêncio que era mais do que ausência de som, mas uma paleta de possibilidades, que pude me apresentar, buscando a todo momento não transmitir não apenas palavras, mas a essência do meu propósito para que assim pudéssemos iniciar, assim, a conversação que se assemelhava a uma dança de ideias e sentimentos, uma coreografia única entre dois seres em busca de entendimento, como posto em Oliveira e Paraíso (2012). Assim, em um convite, pedi a **Rodrigo** que partilhasse não apenas seu nome mas que ele se descrevesse, não apenas com os adjetivos possíveis, mas com as experiências que compõem sua jornada:

“Sou alto, cabelo cacheadinho, sou preto. Choro por tudo. Ando muito com a cabeça baixa. Sou complexo, forte”.

E completa sem pensar:

“Acho que sonhador. Eu paro, sonho com uma coisa, sonho com outra. Eu acho que só vou parar de sonhar quando der uma casa a minha mãe. Aí eu posso morrer já”.

Marina, por sua vez, chega na sala de conversações de forma inesperada, sem anúncios prévios. Desta vez, sou abruptamente interrompido em meus pensamentos, enredado pela chegada daquela jovem que me avalia meticulosamente, repleta de autoconfiança, desvendando tudo pelos olhares. Seus olhos me percorrem dos pés à cabeça, revelando uma história silenciosa que ecoa em cada gesto. O silêncio, agora dança ao som da presença dessa garota cheia de si, que entrelaça suas histórias com minha presença. Em sua fala já externa sua inquietude e seus limites.

Sou baixinha, 1 metro e 59, cabelo cacheado, preta, nariz meio larguinho, boca carnuda, rosto redondinho.

Eis que pergunto: só isso te descreve? – até que ela continua.

Eu não gosto de nada. Eu gosto de cachorro. Não sou de chorar. Sou estressada.

As conversações com Marina deixarão evidentes seu estresse e praticidade, sua frieza atravessada pelas coisas que viu acontecer desde os 8 anos de idade. Não posso dizer o mesmo de **João**. João me pareceu solitário e calmo, talvez fruto do bullying que sofreu e era recorrente na escola anterior

Eu sofri racismo, bullying, esse tipo de coisa. Em escola muitas vezes. “Olha lá, aquele menino preto” “Tição” “Negresco”. Eu ficava lá no canto da parede, jogado e tals.

A primeira vez que o vi em sala, estava exatamente no meio dela, como se separando dois muros de contenção. Fones no ouvido. Olhar perdido. As conversações com João requisitaram um maior esforço para acessá-lo até descobrir sua vontade de servir ao exército e entrar em algum combate de guerra “pela convivência” no bairro e a naturalização da morte, mesmo considerando que “isso não é normal não” para utilizando dessa temática, desdobrar os demais assuntos.

A última a conversar, **Renata**, embora tenha condicionantes diferentes com os demais, possui aproximações com a realidade do bairro. **Renata** é uma menina branca, seu irmão cursa direito em uma faculdade particular, divide-se entre a escola, as aulas de flauta e teclado e as idas a igreja. Devido a morte do pai, vitimado por uma bala perdida próximo de casa, tem como fonte de renda a pensão deixada e as aspirações condicionadas as calmarias que revestem seus privilégios.

2.2.2. A segunda escola: mapas do desencontro

*Aqui nesta casa
Ninguém quer a sua boa educação*

Volte para o Seu Lar – Marisa Monte

Foi a partir da primeira escola, passei a considerar a segunda escola como fugitiva, embora fixada, e explico a seguir. Essa escola foi a primeira em Pernambuco a adotar o sistema de Ensino de Referência Integral, ainda em 2004 quando se transformou também em Centro de Ensino Experimental

[...] influenciado pelo movimento da Nova Gestão Pública, que é pautado sobretudo no sistema organizacional baseado no neoliberalismo e instituindo práticas gerencialistas de gestão, controle e cobrança de resultados por metas, avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação [...] (Brandão, 2022, p. 2047).

Diário de Bordo – Anotação IV

Ainda esperando a autorização para entrar por mais um dia, escuto em alguém momento um comentário sobre a desburocratização da entrada de pesquisadores na escola e sobre as escolas serem obrigadas a aceitarem. Não me demora a associar que minha presença não esteja sendo tão bem-vinda, mas o cenário não é correspondente. Hoje estou disputando a atenção com representantes de uma faculdade particular que trouxeram algumas agendas e xícaras para o trio gestor, para formar uma parceria com a escola para que os alunos visitem a estruturas da faculdade e possam facilitar o processo de ingresso.

Sobre a segunda escola, destaco que não houve oportunidades de prosseguir a pesquisa. Mas reitero a necessidade de trazer as problemáticas, supostas talvez, que dificultaram o andamento no trabalho neste espaço. Destaco que essa escola fica em um imponente prédio, construído em formato do numeral romano dois em

homenagem a Dom Pedro II, que visitou suas instalações em dezembro de 1859, e abrigou alunos de destaque político, social e literário, como Clarice Lispector que ilustra a entrada da escola com uma foto emoldurada em uma moldura dourada que mostra a escritora andando pelos corredores do primeiro andar quando em uma visita que fez ao Recife em 1976 (Fotografia 8).

A estrutura da escola se destaca pelo vermelho pungente de suas paredes. Localizada a beira do rio que corta a cidade em várias, que reforça a megalomania Recifense por um grande mural do lado contrário da escola que considera que dele nasce o Oceano Atlântico, e que de certo modo faz até parecer estar localizada em um outro “Santo Amaro”, distante da realidade da primeira, mas de onde tudo é gestado e pensado, afinal, também fica próximo à sede do Governo Estadual, o Palácio do Campo das Princesas.

Diário de Bordo – V

Já me encontro impaciente. Não sei quantas vezes já tentei contato sem sucesso. Mas o problema não é só comigo. São letárgicos e despreocupados. Vejo que uma professora se reúne no “hall” com uma mãe, a escola se mostra ainda mais inacessível. A mãe tem pressa para ir ao trabalho e já está atrasada. Ninguém a chamou para dentro. Não há salas reservadas para esse atendimento? Passo a escutar conversa quando a mãe diz “não tive oportunidade, mas quero que ela tenha”. As duas estão do lado oposto do grande espaço, uma antecâmara da escola. Não sei o que é mais desrespeitoso: a espera, o atraso com a mãe que está atrasada e espera, ou o atendimento neste espaço precário. Só posso concluir que os pais sonham os sonhos do filho. Gestam estes mesmos sonhos como um filho e por isso lutam. Quanto à escola: me resta aguardar.

O edifício centenário, com suas mobílias que parece desafiar as eras e paredes robustas, desde o início, mostrada uma relutância implícita em ser explorado. Essa resistência, entretanto, não se relacionava apenas à estrutura física do prédio – se é que me faço entender –, mas, de maneira mais ampla, à camada densa de simbolismo que reveste o imaginário coletivo sobre a importância da escola para o Estado de Pernambuco. As paredes espessas, em sua antiguidade, não apenas guardam a história do tempo, mas também parecem sussurrar resistência à intrusão como testemunhas silenciosas do passado, que permanecem firmes, desafiando a corrosão do tempo e resistindo o acesso de quem quer que seja.

Passei a compreender que a relutância em adentrar não reside meramente na estrutura física, mas na carga simbólica intrínseca na própria essência da escola. O

edifício, nesse contexto, torna-se um relicário do passado e dos costumes, resguarda um padrão de comportamento que separa todos de qualquer um, ao passo que explica que a escola não é apenas um espaço físico, mas um local que carrega consigo as camadas da história, do simbolismo e das expectativas coletivas. Adentrar esse prédio centenário é, portanto, mais do que mero formalismo, torna-se uma jornada.

Fotografia 8 – Clarice Lispector entre os corredores do primeiro andar da Escola em fotografia exposta na entrada.

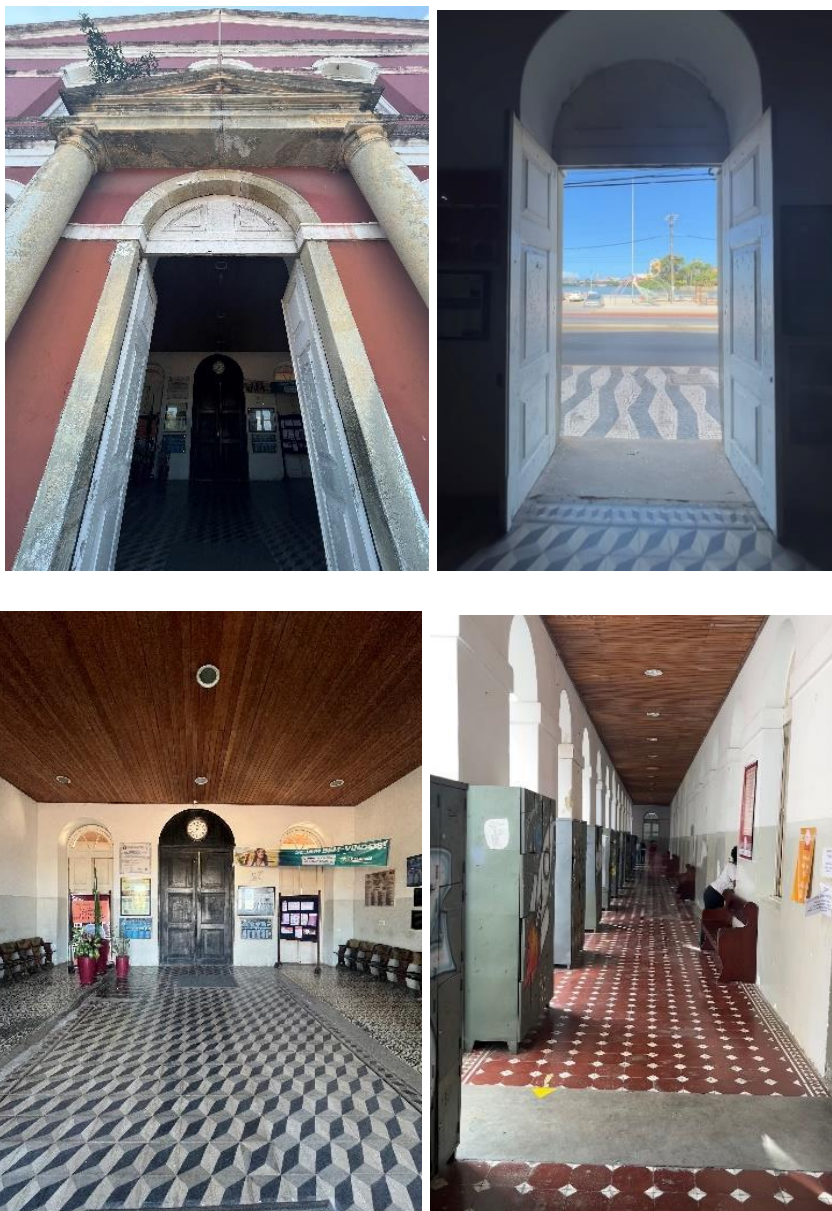


Fonte: o autor, 2023.

Ingressar na escola e abrir suas pesadas portas demorou mais que o previsto, embora desde outubro de 2022, as escolas já estivessem cientes da minha chegada, alertadas pela Secretaria de Educação do Estado. A intransponibilidade fazia com que nascesse em mim a ideia de que ali possivelmente não estudavam estudantes que morassem em Santo Amaro. Soma-se a essa ideia, a ideia de que a escola é um perto longe. Perto fisicamente, longe em acesso. Os contatos foram postergados ao máximo, a espera também foi longa. Diversas vezes bati em suas portas e retornava sempre frustrado até conseguir finalmente adentrar nas suas maciças paredes seculares e percorrer os corredores igualmente a Clarice Lispector em sua fotografia.

No meu caso, acompanhado de um professor que indicava minha presença a outros professores, nem sempre conseguindo o diálogo como o planejado.

Colagem 2 – Segunda escola: movimento em 4 atos iniciais



Fonte: o autor, 2023.

Acredito que a demora na entrada na escola, congestionada em parte pela gestão, tenha dificultado o andamento do processo. Encontrar espaço dentro da escola também foi difícil. O espaço que me foi reservado ficava aos fundos da escola, já na parede fronteira com a rua, atravessado pelo vai e vem dos carros e pedestres e assujeitado pelos gritos das pessoas em situação de rua e pelos ratos que passavam

constantemente entre os meus pés. Por ser uma escola grande, disputada pela referência histórica e social, havia mais estudantes que a primeira. Aqui, o dobro da primeira. 6 turmas de 3º ano de ensino médio, com a média de 41 alunos por turma. 5 alunos quiseram participar a princípio. 4 tiraram seus aceites, pelo movimento intenso de aulas e preparação para o vestibular e 1 aceitou conversar, mas posteriormente foi excluído da pesquisa porque embora morador – recente – de Santo Amaro, sua família não tinha ligações com o bairro.

Fotografia 9 – O espaço de conversas da segunda escola.



Fonte: o autor, 2023.

Em certa medida, essa escola acendeu a tese de um Santo Amaro que vai se diferenciando em diferentes partes à medida que avança ao centro. Assim, no âmbito dos conceitos de periferia e exclusão, aliados aos estudos deleuze-guattarianos, a reflexão sobre a escola em questão transcende o mero aspecto geográfico.

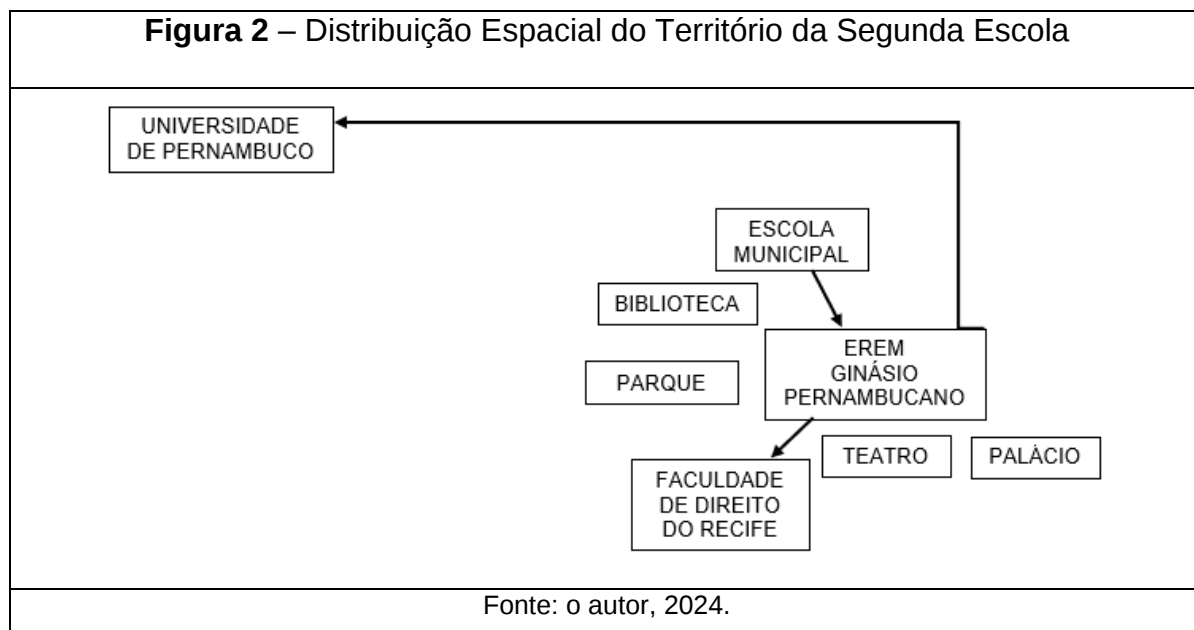
Diário de Bordo – Anotação VI

Vejo o vai-e-vem dos ratos, ou melhor, dos gabirus. Assim como eles, estou na sarjeta da escola, eles se escondendo entre a caixa de um ar-condicionado e outra. Eu, embaixo de um telhado que parece que vai cair, me esgueirando do sol do meio-dia, buscando uma sombra. Tudo aqui é espera. Espero agora o professor que me acompanharia chamar mais um aluno, se é que ele não me esqueceu, afinal, todos tem demandas e necessariamente as minhas são as mais dispensáveis.

Ao lançar um olhar sobre o processo de transformação de Santo Amaro conforme se aproxima do centro, há um posicionamento não apenas diante de um território em mutação, mas sim diante de uma mutação social e cultural complexa. A tese da diferenciação de Santo Amaro à medida que avança em direção ao centro sugere uma multiplicidade de estratos e territórios, cada um com sua própria narrativa de exclusão e marginalização, fazendo com que o conceito deleuze-guattariano de "máquina de guerra"⁸ torne-se instrumento conceitual que me permite compreender as multiplicidades desses espaços e as linhas de fuga que buscam escapar das estruturas de exclusão.

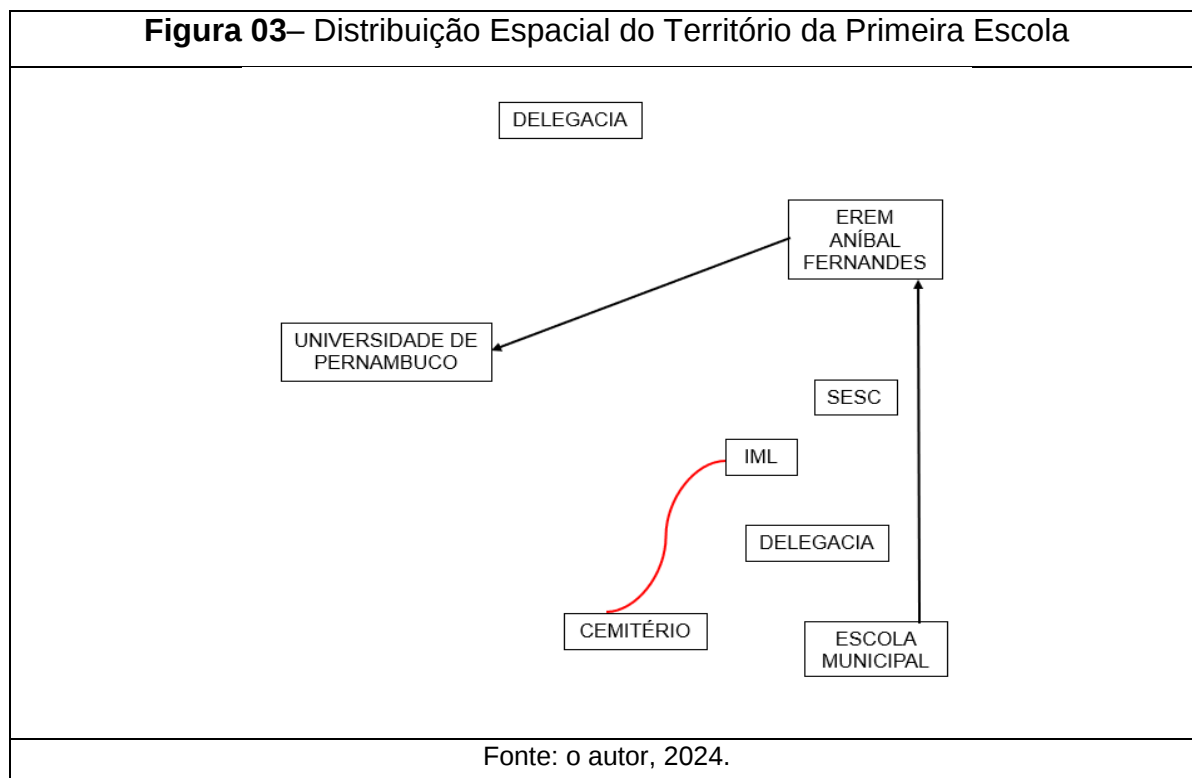
Passo a considerar que a segunda escola, está localizada em espaço do território com ampla disponibilidade de recursos e em proximidade historicamente estratégica, revelando como um ponto de interseção importante em termos de infraestrutura e conexões com outros serviços públicos e instituições estatais, fazendo com que sua localização não apenas permita um acesso mais direto a equipamentos e serviços essenciais, mas também insira subjetivamente os sujeitos em uma construção social que a posiciona em um espaço estruturalmente diferenciado.

⁸ [...] a máquina de guerra é a invenção nômade que sequer tem a guerra por objeto primeiro, mas como objetivo segundo, suplementário ou sintético, no sentido em que está obrigada a destruir a forma-Estado e a forma-cidade com as quais entra em choque (Deleuze, Guattari, 1997, p. 89).



A percepção, ainda que subjetiva dessa escola transcende suas paredes e sua história, faz com que ela se torne uma entidade dotada de significados simbólicos e relações de poder internos e externos, a envolvendo em uma narrativa complexa, onde fluxos de integração são cuidadosamente moldados e posicionados, delineando um contexto em que as dinâmicas de inclusão e exclusão se entrelaçam de maneira sutil. Essa escola foi feita e pensada exatamente para manutenção do entrelaçamento sutil entre os aparelhos, dando aos sujeitos, se não as mesmas oportunidades, o vislumbre da possibilidade.

Dentro desse cenário, embora estejam localizadas a pouco mais de 1 quilômetro de distância uma da outra, a primeira escola se insere dentro das amarras do controle do Estado por meio de suas instituições de poder logicamente escolhidas. Essa compreensão é um ponto crucial para a localização das dinâmicas sociais que permeiam as estruturas educacionais, condicionando que as escolas, nesse contexto, não possam ser vistas de forma isolada, mas como pontos que se conectam em uma teia complexa de relações, fazendo com que se entrelacem ao contexto do território, formando uma rede de influências que transcende as barreiras físicas e, que muitas vezes reflete as desigualdades presentes na periferia.



Partindo desta perspectiva, que passo a considerar a periferia em que a primeira escola está situada não apenas como um espaço do território, mas como um ponto de convergência de fluxos sociais, culturais e econômicos, onde as dinâmicas de poder e as estratégias de resistência se entrelaçam de maneira intrincada. A escola, nesse contexto, torna-se um microcosmo que reflete e reproduz as relações de poder presentes na sociedade mais ampla, sendo um lócus onde as práticas de exclusão se manifestam de maneiras multifacetadas.

Assim sendo, diante da ausência de condições proporcionadas pela EREM Ginásio Pernambucano, as análises e compreensões da pesquisa foram reajustadas para direcionar o foco ao acompanhamento dos jovens trabalhadores periféricos estudantes da EREM Aníbal Fernandes. A impossibilidade de acesso a determinados recursos e ambientes na EREM Ginásio Pernambucano motivou a reorientação do estudo para uma abordagem mais específica, centrada na realidade e nas necessidades dos estudantes provenientes da EREM Aníbal Fernandes. Essa mudança visa garantir uma investigação mais precisa e relevante, ajustando-se às circunstâncias singulares desse grupo de jovens, proporcionando uma compreensão mais aprofundada de suas experiências e desafios.

Nesse sentido, a compreensão deleuze-guattariana da realidade me convida a considerar as múltiplas linhas de fuga que desafiam as estruturas rígidas da exclusão, propondo uma visão mais dinâmica e descentralizada do espaço a partir dos processos de desterritorialização. A escola, portanto, se tornou não apenas um agente passivo nesse processo, mas um potencial ponto de partida para a criação de novos mapas, desafiando as dicotomias estabelecidas e promovendo uma reconfiguração das relações sociais em Santo Amaro sob a ótica de máquinas de guerra que desafiam as estruturas estabelecidas por meio de esforços e movimentos de resistência contra a exclusão e subvertendo as normas impostas a periferia, assumindo um papel não apenas de confrontação, mas também de desafio e subversão das configurações sociais e políticas.

É de considerar também que os posicionamentos se voltam para a destruição das instituições estatais e urbanas com as quais entra em choque. Esse confronto não se limita a uma dimensão física, mas estende-se a uma reconfiguração profunda das estruturas, visando romper com paradigmas pré-estabelecidos e instigar uma transformação radical no tecido social e político. Emerge então, o caos.

2.3. Desterritorialização: a *invenção* do caos periférico e as máquinas de guerra

A invenção da periferia – e logo o seu caos – não se dá por ausência de políticas públicas, mas pela efetivação de uma tendência de *políticas públicas outras*, inacessíveis, que propõe a desestabilização/desterritorialização dos territórios geográficos e existenciais com a proposição de ordenar o espaço-corpo ao mesmo tempo que se marginaliza os sujeitos. Essa efetivação se dá sem necessariamente uma delimitação discursiva, mas pragmática, que confina os sujeitos periféricos dentro de territórios geográfico-existenciais marcados por imobilidade. Os sujeitos são então confinados a um estrato, a uma zona de intensidades, ou platô, percorridas em continuidade, que embora não teorizadas ou racionalizadas, são sentidas e percebidas. Nesse sentido, Vinci e Ribeiro (2018) apontam que

A familiaridade adquirida com as tendências sociais atuais acaba por solapar a ordenação do mundo por meio da utilização desses conceitos de difícil

apreensão, inacessíveis quase, mas capazes de dizer das muitas formas de domesticação que nos enredam (2018, p. 31).

Por outro lado, acontece que o processo de desterritorialização evoca afetos, que embora estejam no campo do sensível, se direcionam a um objeto concreto, gerando em termos práticos uma pulsão motriz de complexificação da produção de subjetividade (Guattari, 2019). Na periferia, esse processo proporciona a emersão de expressões desafiadoras das estruturas dominantes, assumindo diferentes formatos de representação e resistência, sobretudo pelo processo de adaptação e reivindicação que permeia o território. Há, de certa medida, um movimento de potencialização dos afetos a serem introjetados por esses sujeitos que penetram tanto as condições de vida, como os processos ocorridos historicamente no território em questão.

Diário de Bordo – Anotação VII

Marina me destaca fortemente a diferença de onde fica a escola e o restante do bairro. Não há Santo Amaro em suas palavras. Há João de Barros. E “Santo Amaro não cola com a João”. Revela que aqui está cada vez pior em termos de criminalidade e também na presença efetiva da polícia. Mas não vejo policiamento em nenhum momento. Criminalidade talvez tenha se tornado comum, afinal é natural cruzar com alguém de tornozeleira eletrônica no pequeno trajeto até a entrada da escola. Se para mim esse olhar se tornou comum, passo a imaginar para eles o que é que não se tornou.

Com base em Deleuze (2018), esses processos de subjetivação ocorrem então pela diferença, como um eterno retorno, se afirmando como um devir, que no território de Santo Amaro parece emergir do tensionamento imposto pelos dispositivos. Não há assim um ponto de começo como origem, mas constituintes em afinidade com o novo que se criam pelo movimento do acaso e recomeçam orientados pelos processos constantes de desterritorialização, apontando para a divergência das proposições de ordem dos dispositivos, que em medida, ampliam o caos – possibilidades desordenadas de ser. Segundo Deleuze e Guattari (2010a)

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. E uma velocidade infinita de nascimento e de esvanecimento (2010a, p. 153)

É através das vivências dos sujeitos que o caos pode ser entendido como uma marca de experiências e vivências singulares, um fenômeno complexo que abraça as formas possíveis de ser em uma constante, mas que está entrelaçado com um devir confinado em um território geográfico e existencial. No caso específico do bairro de Santo Amaro, esses aspectos ganham contornos intensos, moldados por barreiras físicas e sociais que delineiam as fronteiras desse mesmo espaço.

Neste aspecto, para Deleuze e Guattari (2010b) que a ciência não apenas anseia por organizar o caos, mas também por observá-lo, tocá-lo e, de certa forma, moldá-lo. Ela não se contenta apenas em impor ordem ao universo, mas busca uma compreensão profunda, uma imersão nas intrincadas complexidades que permeiam o caos aparente. A busca científica é motivada não apenas pela necessidade de estrutura, mas também pelo desejo intrínseco de explorar, desvendar e interagir com os elementos aparentemente desordenados que compõem o tecido do conhecimento.

É diante desse cenário caótico, **Rodrigo** externa sua preocupação em dar um alento a mãe, em meio ao caos particular da estrutura familiar:

“Parece que mainha só pode rir mesmo comigo, sabe? Porque eles dois... Meu Deus do Céu... Tem vezes que eu chego esgotado em casa, e vejo ela lá... Já chorei tanto no banho, oxe, cansado. Ai, tenho que cuidar dela lá... Vários problemas. As vezes mainha desconta em mim. Ai, enfim, já que eu sou uma *pilastra*, na minha visão, eu não concordo que não, mas eu tenho que me cobrar muito. Todo mundo fala que eu me cobro muito. Mas eu tenho que me cobrar, porque eu, *pô velho*, tem que ser eu, se não for eu vai ser quem? Eu não sei se é errado. Eu sei que Deus vai dar uma casa pra ela. Mas eu quero dar uma casa pra mainha. Ser igual na TV, o povo lá mostrando a chave, mostrando a casa e tal.”

Não distante da própria casa, e das divisões entre as casa que vivem suas próprias caotizações, o bairro é o cenário de segregações multifacetadas como os muros que se erguem dentro da comunidade, notadamente o imponente muro de 3,5 metros coberto de arames farpados que separa o bairro do Shopping Tacaruna, tornam-se símbolos tangíveis das barreiras e dificuldades que permeiam o cotidiano

dos moradores. Além disso, as vias que cortam o bairro não apenas representam divisões geográficas, mas também são testemunhas da disposição de comércios que, de certa forma, contribuíram para a fragmentação do espaço, dificultando a mobilidade e a integração dos residentes dentro de seu próprio ambiente, em outras palavras

[...] é ao mesmo tempo maquinaria política concreta, conceito e modelo para composição de um método de análise crítica das nossas práticas cotidianas de poder; em outras palavras, é ao mesmo tempo conceito e prática, “função” e “matéria”, objeto e método, além de ser ainda alvo de estratégias de desmontagem e resistência. Por isso mesmo o dispositivo constitui uma peça central da política moderna (Prado; Tetti, 2013, p. 50)

Fotografia 10 – O muro que segrega



Fonte: Google Earth – Acervo do autor.

Segundo Gonçalves e Aragão (2008) existe uma atividade violenta e silenciosa que materializa os processos de ordenação no bairro, tornando o processo de desterritorialização visível pela existência de um muro que separa o bairro de um centro comercial. Afirmam

São cerca de 3,5m de altura de um muro de tijolos de cimento. Um paredão, cinza corado com espirais de arame farpado, construído pelo Shopping Tacaruna (...) que compõe o contexto urbano faz do muro, não apenas um limite entre terrenos (...) o muro materializa a violência que a sociedade permite que se pratique contra uma parcela de seus membros. Sua construção constitui uma fronteira vigiada entre o centro comercial e a comunidade, configurada pela implantação de um posto policial do Estado que exhibe, em sua fachada, o emblema do mencionado centro comercial e é responsável pelo policiamento ostensivo na área (2008, p. 3).

Assim, aparece uma tentativa de desacelerar ou encobrir o caos, desconsiderando que o caos se atualiza, segue um novo direcionamento, uma nova linha deslocando-se e se refazendo (Deleuze; Guattari, 2010a) que neste contexto se verticaliza ou causa arrombos devolvidos aos rompantes violentos de segregação. A tentativa, sobretudo existe por não considerar que “O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (Deleuze; Guattari, 2010a, p. 59).

Pensando na dinamicidade do caos, em virtude das demandas impostas pela dinâmica neoliberal, é preciso considerar que há uma produção de subjetividade coletiva. Essa produção é efetivada por meio de complexas organizações de poder, cujo propósito é moldar, controlar e influenciar a maneira como os indivíduos percebem, sentem, pensam, se comunicam e agem no mundo, sendo o resultado desse processo a manutenção de uma condição na qual os próprios indivíduos anseiam, de maneira paradoxal, pela sua própria repressão. Isso se traduz em uma forma de sujeição social e uma espécie de servidão maquínica, onde as pessoas se submetem a estruturas de poder que, em última instância, restringem sua liberdade e autenticidade.

No entanto, como uma contrapartida a essa lógica dominante, emergem experimentações e movimentos que ocorrem em diferentes espaços-tempo, que desafiam as estruturas tradicionais de poder. Essas experimentações envolvem a interação e a interconexão de multiplicidades moleculares, ou seja, elementos diversos e singulares que se unem de maneira inovadora possuindo o efeito de intensificar a vida nos indivíduos, levando-os a criar modos de existência que confrontam e questionam a subjetividade imposta pelo sistema dominante considerando também a possibilidade da escola ser um espaço não domesticador, mas múltiplo, carregado por outras consignas, propositivo de devires (Gomes, 2002).

Esse fenômeno implica em mudanças nas formas de ocupação e apropriação do espaço, frequentemente envolvendo a reconstrução de identidades e relações. No contexto de capturar e estratificar relações, a territorialização muitas vezes é empregada como uma ferramenta para consolidar poder, controle e hierarquias sociais se manifestando de diversas maneiras, desde a delimitação geográfica de áreas específicas para determinados grupos sociais até a imposição de fronteiras simbólicas que delineiam pertencimentos e exclusões. A captura das relações, nesse sentido, refere-se à apropriação e controle de interações sociais, culturais, sociais. Ao tentar reterritorializar, se busca moldar e direcionar essas relações de acordo com interesses específicos, que caminha pelo lado contrário do processo de territorialização e desterritorialização.

Acontece que estes sujeitos têm este território, e lá segue seu caminho comum, indo de um espaço ao outro sem ignorar a percepção dos lugares. Ele sabe onde está a escola, onde fica a universidade, os locais de trabalho, as vias. Mas os diferencia apenas pela finalidade dos espaços, diferencia como consequência dos espaços ao qual tem acesso. Ainda que consiga determinar os espaços, tais espaços só servem como passagem, para serem visitados e abandonados não necessariamente em alternância. Os espaços sempre estão entre dois pontos, e este sujeito detém uma autonomia de vida que reside neste *intermezzo*: educação e trabalho. Esse percurso assume a função não como mobilização, mas como pontos de necessidade: só se vai de um lugar ao outro por consequência e necessidade, não necessariamente como escolha (Deleuze e Guattari, 2013).

Estes espaços são diferenciados sempre pelos muros e a interioridade, cercados e marcados por traços que apagam o trajeto que ocupam e habitam, mantendo subjetivamente estes espaços em si. Não há abandono nas práticas, não são migrantes, não estão de passagem. Esses sujeitos não partem, não querem partir e se agarram ao espaço e com ele se move. Seja entre os muros, ou na casa de dois cômodos que **João** habita junto com a mãe. Esses sujeitos possuem um modo que os fazem criar a suas próprias máquinas de guerra. Podem ser chamados de

“[...] Desterritorializado(s) por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como no migrante, nem em outra coisa, (...) ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra,

por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que (...) aí encontra um território. A terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte. A terra não se desterritorializa em seu movimento global e relativo, mas em lugares precisos” (Deleuze; Guattari, 2013, p. 44).

Isso faz com que os sujeitos se distribuem no espaço, que ora ele ocupa, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial, explorando seus direcionamentos e assim

“[...] habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que (...) cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. Acrescenta o deserto ao deserto, a estepe à estepe, por uma série de operações locais cuja orientação e direção não param de variar. O deserto de areia não comporta apenas oásis, que são como pontos fixos, mas vegetações rizomáticas, temporárias e móveis em função de chuvas locais, e que determinam mudanças de orientação dos percursos” (Deleuze; Guattari, 2013, p. 45).

Distribuídos de forma organizada-desorganizada pelo território, esses sujeitos fazem com que o caos se manifeste como uma antítese delineada pela atuação singular de máquinas de guerra, surgida como movimento de contrapor-se as formas-Estado que se criam nas trajetórias, optando várias vezes até como oposição a instituição escolar, revelando a necessidade de reorganização as estruturas convencionais que não dialogam com a realidade desses sujeitos. Como em uma das músicas que **Rodrigo** dividiu comigo. Entre elas, uma que começa com um diálogo no filme Última Parada 174⁹ que se passa em uma escola para em seguida iniciar os versos.

Gravar um disco de rap?

Se liga tia. Nesse disco, advinha pra quem eu vou fazer homenagem?

Pá senhora, mermão. Fala tu se o bagulho não é responsa.

Mas a coisa não funciona assim, Alê.

Se liga então no bagulho. Um dia, a senhora vai me ver fazendo sucesso na televisão, tá ligado? Aí sabe o que eu vou falar pá

⁹ O filme conta a história de Alessandro (Sandro) Barbosa do Nascimento, que foi sobrevivente da Chacina da Candelária e como todas as desigualdades vividas foram determinantes para transformar Sandro em um criminoso. Em 2000, ele sequestra o ônibus 174 após uma tentativa frustrada de assalto e morre asfixiado pelos policiais após matar uma das passageiras. Sandro foi enterrado como indigente.

senhora? Vai tomar no cu, tia Valquíria. É isso que eu vô falar pra senhora.

Andando sozinho, logo me pararam

Mas eu ando com calma

Não tô atrasado

Sempre adiantando

Não cometo falhas

Quando falei do meu sonho

Vários deu risada

Agora que tô gigante cês querem me usar de escada

Desde pequeno uma mente avançada

Bolando um plano pra mudar de vida

Tive uma ideia de pegar caneta e botar sentimentos fazer melodia

Se a vida é um jogo tá tudo contrário

Porque a fase difícil eu passei

Em certa medida, há nas letras de **Rodrigo** um movimento de guerra, ou como em Freire (2018), movimentos de rebelião que

[...] necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. (...) a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade (...) ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (Freire, 2018, p. 39)

Em outras palavras, esses jovens sujeitos tem a capacidade de desvelar os cenários que os assujeitam, desdobram a profundidade em que se entrelaça as inquietações da própria existência e contempla um devir outro. Desafiam as estruturas e as expõem em suas diversas nuances e clamam por outra coisa que não a mesa. Esse movimentar-se de máquina de guerra busca dissolver a rigidez em que são aprisionados – ainda que livres – propõe a transformação da realidade e rejeitam as estruturas que os aprisionam. Todos esses movimentos são ecoados em um plano de imanência.

3. EDUCAÇÃO: HERANÇA SOCIAL? – PONTOS DE ANÁLISE

*É de bom tamanho
Nem largo nem fundo
É parte que te cabe
Deste latifúndio*

Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto

Existe um fato a ser narrado: as desigualdades continuam desafiando as teorias e as abstrações teóricas, uma vez que sofrem atualizações e se ampliam, em contraponto que as teorias e pesquisas repensam os seus efeitos e buscam outras articulações que deem conta, ainda que minimamente, de explicar seus desdobramentos. Assumindo essa dificuldade teórica, o professor da Universidade Paris-Sorbonne, Raymond Boudon, falecido em 2013 em seu livro *A Desigualdade de Oportunidades* publicado no Brasil em 1981, explicitava que “tais pesquisas, porém, produziram igualmente certo número de resultados dificilmente explicáveis no âmbito das teorias disponíveis” (Boudon, 1981, p.5).

Apesar de diferentes resultados para as teorias disponíveis, Raymond Boudon (1981) considerava que a desigualdade de oportunidades no acesso à educação emerge como um fator preponderante na perpetuação e acentuação da herança social, uma vez que disparidade no acesso a recursos educacionais de qualidade, aliada a condições socioeconômicas desiguais, contribui significativamente para a cristalização de desigualdades ao longo das gerações. Considerando também que desigualdades escolares não são principais e excludentes de outras formas de desigualdades, acrescentando que somada as diferentes formas de desigualdades, a baixa escolarização se torna condicionante e amplia outras desigualdades.

Um ponto que deve se firmar é que a herança social não pode, sequer de longe aparentar-se com o que Bourdieu e Passeron (2014) nomearam de capital cultural, afinal o capital cultural remete-se ao acúmulo de um apanhado de conhecimentos e saberes transmissíveis e predeterminados, repassado entre os sujeitos de um núcleo representando uma posição de classe. A herança social, por sua vez, não deriva de uma ligação mecânica de variantes de igualdade e desigualdade, de acúmulo de saberes, mas de modo complexo distribui posições e competências entre os sujeitos

do núcleo, representando uma condição de classe. Há na herança uma materialidade prática ainda que subjetiva que condiciona os sujeitos a uma predeterminação estrutural

É de considerar também que a herança se reduz a medida da redução da desigualdade de oportunidades, afinal nos afirma Bernard Lahire (1995) que a herança nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para ser herdada. Nesse sentido, a herança social possui a capacidade de incentivar, ou não, a busca por processos formativos escolares e a criação de oportunidades a partir de tal. Acontece que a escola muitas vezes contribui para produção e reprodução de suas próprias desigualdades.

Diário de Bordo – Anotação VIII

*Sou atravessado pelo relato de **Rodrigo**. Ser pesquisador nesse contexto tem sido desafiador, há uma verdadeira batalha interna entre meus afetos e a pesquisa. Os olhos marejados dele me deixam desconcertado, e fazem o meu marejar, onde instintivamente me fez baixar a cabeça e me perder na conversa. Onde fui interrompido e retomado. Seus sonhos são grandes. Maiores que a escola, esta mesma escola que não dá conta de compreender sua dura realidade. Aqui ele só é mais um. Não acho que seja culpa de quem quer que seja aqui, afinal todos tem sonhos e professores e professoras são só pessoas em suas batalhas. Mas não posso deixar de pensar que esses sonhos esmagados por tamanha força da dura realidade. Há um problema sistêmico.*

Por isso não desisto de pensar a escola como um sistema de imposições que propõe processos de adequação criando disposições orientadas pelas relações de dominação, influenciando condicionantes para reprodução da vida social e não sua crítica ou superação. Destaco que as interações entre os sujeitos e a estrutura escolar não mobilizam afetos no sentido da formação proposta na escola, soma-se a isso a desapropriação da realidade – ampliada pela escola – e o intermédio deficitário geracional dos núcleos familiares. Chama atenção os próprios dados da realidade: muito embora em quase todas as conversações tenha ficado evidente que os estudantes entrevistados são os primeiros de suas famílias a concluir o ensino básico, existe por trás uma compreensão de incentivo a permanência na escola, algo que Lahire (1995) nomeou de “lugar efetivo escolar” explicando que

Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através

de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares (Lahire, 1995, p. 343).

A história familiar, como ponto de inflexão, desempenha um papel crucial nesse momento para compreensão da configuração das realidades periféricas destes jovens. Analisar as dinâmicas familiares ao longo do tempo permite identificar padrões, eventos significativos e suas influências nas trajetórias individuais permitindo uma compreensão das raízes históricas para decifrar as complexas teias que envolvem as trajetórias e escolhas escolares.

Destaco que todos meus intercessores não proporcionaram uma ampliação das discussões para os núcleos familiares, e nesse sentido é necessário destacar três aspectos fundamentais nesse contexto: a presença do envolvimento paterno com a criminalidade, a baixa taxa de escolarização entre as mães e a importância das famílias maternas como alicerce central.

O primeiro ponto de destaque reside na relação entre a figura paterna e a criminalidade. A presença ou ausência de apoio e orientação paterna desempenhou um papel significativo nas trajetórias que levaram a situações problemáticas, bem como aspectos como culpabilização e necessidade de reorientar as trajetórias. Outro ponto relevante refere-se à baixa escolarização das mães. A constatação de que a falta de acesso à educação adequada por parte das mães pode contribuir para cenários adversos deram aos estudantes questões importantes sobre a importância da instrução formal na construção de bases sólidas para o desenvolvimento familiar construindo interconexão entre a educação, trabalho e o bem-estar da família.

Além disso, destaca-se o papel fundamental das famílias maternas como esteio. Ao observar as dinâmicas familiares, percebo que em muitos casos, são as famílias lideradas pelas mães que desempenham um papel crucial na estabilidade e no suporte emocional. Essas famílias se tornam os alicerces necessários para enfrentar desafios, fornecendo um ambiente propício a subjetivação da realidade pela ausência da figura paterna, revelando uma complexidade das dinâmicas familiares e a necessidade de abordagens abrangentes que considerem as múltiplas facetas que influenciam o desenvolvimento individual e coletivo.

3.1. As relações da classe trabalhadora com a universidade

Para Larrosa (2021) a universidade desempenha uma função vital na sociedade, uma perspectiva que se mostra verdadeiramente válida, uma vez que essa concepção é sustentada por meio dos direcionamentos que os estudos universitários apontam, de maneira funcional, para a profissionalização, para a geração de conhecimento prático e, até mesmo, para atender e entender os objetivos essenciais das práticas sociais. Esses direcionamentos não apenas moldam a natureza da própria universidade, mas também norteiam a estruturação do conhecimento de forma a torná-lo aplicável e relevante para as demandas contemporâneas fazendo com que a universidade se posicione como um catalisador crucial desenvolvimento social. Assim acrescenta

O desenho da universidade que está vindo se baseia na intervenção sobre dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, sobre a conexão entre a universidade e as assim chamadas "necessidades sociais", isso que na antiga linguagem marxista se chamava o estado e o capital. No campo educativo (que já não se reduz ao campo escolar) isso significa submeter a formação dos profissionais de educação às novas lógicas (os novos temas e os novos problemas) do que poderíamos chamar, seguindo Foucault, a governamentalidade e a biopolítica, ou seja, a gestão dos indivíduos e das populações em uma sociedade complexa e global. O segundo aspecto tem relação com uma mudança em profundidade das formas, dos procedimentos, dos modos de fazer, dos usos, das práticas e dos rituais que definem a cotidianidade universitária: novas maneiras de entender o ensino e a aprendizagem, a relação com o saber, a organização do tempo e do espaço, a definição do que conta como atividade, a avaliação dos alunos, o credenciamento dos professores, a produção e a comunicação do que conta como conhecimento legítimo, etc. [...] O que temos é uma tentativa de fazer com que as lógicas de funcionamento interno da universidade sejam estritamente funcionais às lógicas econômicas do capital e às lógicas governamentais do estado ou, em outras palavras, o cancelamento do que Rancière chama de "a heterogeneidade das formas", ou seja, a diferença entre a forma escolar (ambígua, aberta a uma multiplicidade de opções e de sentidos) e as formas estritamente funcionais da produção e do governo (Larrosa, 2021, p. 145)

É nesse sentido que Frigotto (2004) sinaliza que desde seus primórdios, o modo de produção capitalista estabeleceu uma subordinação dos processos formativos do sistema escolar e das relações sociais à reprodução de seu próprio metabolismo. Apesar das proclamações de uma educação pública, laica e universal, a realidade se revela como uma trama complexa de influências que transformam a educação em um instrumento cada vez mais instrumentalista e

fetichizado onde propósito subjacente é moldar o trabalhador de acordo com as exigências da produção ampliada.

A suposta universalidade da educação muitas vezes cede espaço a uma funcionalidade que serve aos interesses do sistema capitalista, fazendo emergir uma instrumentalização da educação, que busca alinhar os indivíduos não apenas com o conhecimento, mas, crucialmente, com as demandas específicas da produção capitalista. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço dedicado à formação integral e emancipatória, tornando-se, em grande medida, uma peça na engrenagem de reprodução das estruturas sociais e econômicas vigentes. Uma máquina de fazer sujeitos-máquina.

A fetichização da educação, por sua vez, sugere que ela é frequentemente percebida como uma mercadoria em si mesma, separada de seu propósito essencial de promover o desenvolvimento humano e intelectual. Assim, o sistema educacional, ao invés de estimular a crítica e a compreensão profunda, muitas vezes é moldado para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, transformando os estudantes em peças adaptadas às engrenagens da produção ampliada. Essa análise crítica destaca a necessidade premente de repensar e redefinir os objetivos da educação dentro de um contexto mais amplo de emancipação e desenvolvimento humano. Nesse sentido, acrescenta Ciavatta (2009)

À medida que a educação adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, por meio de mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob variegados artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas pelo conhecimento e por uma vida digna (Ciavatta, 2009, p. 404).

Acrescenta a autora (Ciavatta, 2009) que a distância entre o conhecimento existente, a realidade que o reveste e fato do jovem estudante que também trabalha reflete não apenas na produção desse saber, mas também na apropriação e na organização social e educacional. Essas lacunas persistem devido à manutenção de padrões antiquados em currículos e métodos, assim como na persistência de práticas

educacionais que relembram os alunos a posições passivas, sentados e silenciosos, agravado pela desagregação de valores e por uma visão de humanidade abalada.

Não se trata apenas de moldar a mão de obra de acordo com as necessidades de desenvolvimento econômico do país, mas de estruturar tanto o trabalho produtivo quanto o ambiente escolar com elementos técnicos, científicos-tecnológicos e histórico-sociais, intrínsecos a qualquer qualificação profissional. Isso representa, sem dúvida, uma perspectiva ampliada da relação entre trabalho e educação, desafiando a tentativa de inverter a lógica da "técnica com um novo humanismo". Nesse contexto, busca-se transcender a mera disciplina para a preparação para o mercado de trabalho, visando uma abordagem que promova uma compreensão mais holística e humanística do papel da técnica na sociedade contemporânea.

Vale destacar que a escola e a universidade não são meramente locais de transmissão de conhecimento, mas também espaços onde ocorrem processos complexos de formação identitária e desenvolvimento individual. Através de suas práticas e ações, tanto a escola quanto a universidade moldam as subjetividades dos sujeitos, influenciando suas visões de mundo, valores, e entendimentos sobre si mesmos e o entorno. A escola, como o primeiro contato estruturado com a educação formal, opera como um dispositivo que introduz os indivíduos em normas sociais, valores culturais e conhecimentos fundamentais. Ela não apenas oferece informações, mas também participa ativamente na formação das identidades e subjetividades dos estudantes. Seja através do currículo, da interação com colegas e professores, ou das dinâmicas disciplinares, a escola age como um agente de socialização que contribui para a construção do sujeito enquanto membro da sociedade.

Ambas as instituições, ao se configurarem como dispositivos sociais, operam em diversas dimensões. O currículo, os métodos pedagógicos, as relações de poder presentes nos espaços educacionais, tudo isso contribui para a subjetivação dos sujeitos. Ainda mais, esses dispositivos não são neutros, carregando consigo influências ideológicas, culturais e políticas que moldam as experiências e perspectivas dos indivíduos.

Durante as conversações, observei que para os sujeitos envolvidos, a concepção da universidade emerge apenas quando estimulados a refletir a respeito,

se manifestando invariavelmente como uma perspectiva distante e pouco acessível. Em todas as instâncias, a visão da universidade me parece esquecida, sem aprofundamento ou discussão substancial, relegada ao puro desprazer de algo que não faz sentido. Não faz sentido, talvez, pela inabilidade dialógica do espaço com a realidade, dos laços não feitos e do diálogo não construído. Afinal, como desejar algo que não se conhece e não se mostra possível e atraente? Essa percepção revela a distância percebida entre os sujeitos e o ambiente universitário, sugerindo uma lacuna significativa na compreensão e no acesso a essa possibilidade educacional.

Como posto em Leão (2006) a falta de propósito na educação é revelada através da recusa de qualquer planejamento futuro associado à continuidade dos estudos. A vivência escolar, por si só, indica uma diminuição das esperanças em relação ao sucesso dentro do sistema educacional, ao passo que a inserção no mercado de trabalho emerge como uma alternativa mais plausível. O cenário que se estabelece revela que muitos optam por adotar uma postura paralela à escola, buscando experiências e desenvolvendo habilidades de maneira independente, em uma demonstração de descrença ou desconexão em relação ao potencial transformador da educação formal, seja por escolha deliberada, seja pela escolha do necessário. **João**, fazendo bicos como auxiliar de pedreiro aos finais de semana. **Marina**, fazendo unhas nas terças e quintas, e aos finais de semana. E **Rodrigo**, atuando como repositor em um pequeno mercado próximo de casa. Esse cenário reflete não apenas uma falta de sentido na trajetória educacional, mas também evidencia uma necessidade premente de reformulação no sistema para reconectar os alunos com um propósito significativo e perspectivas de sucesso tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, ainda que seja dando mecanismos que permitam a compreensão da realidade e a melhoria das atividades laborais.

Ainda assim, uma pergunta girou em torno disto, depois de explicar o funcionamento de uma universidade pública: qual curso você faria? **Rodrigo**, revelou pensar em biomedicina ou ciências biológicas “acho que dou pra isso”. **Marina**, “advocacia”, **Renata** titubeou “faria qualquer coisa, mas acho que direito” e acrescentou que “não quero decidir agora”. **João** foi irredutível “não penso”. Em certa medida, as decisões desses jovens perpassam durante pela realidade da difícil escolha: estudar ou trabalhar? E infelizmente, o trabalho se sobrepõe à árdua tarefa

de construir um caminho através da educação, e sem esse caminho as desigualdades se ampliam.

3.2. Desigualdades de oportunidades ou disposições incentivadas?

É necessário sinalizar que o mapa entra em uma zona de fusão entre a Teoria da Escolha Racional de Raymond Boudon (1981) e Sociologia Disposicionalista de Bernard Lahire (1997; 2002; 2006). Entre os dois há uma trajetória de consideração de um extenso cenário de desigualdades, de faltas de oportunidades e disposições que são incentivadas nas trajetórias formativas de todos e quaisquer sujeitos, bem como a compreensão das individualidades para a análise da realidade.

Assim, Lahire (1997) enfatiza que o processo humanização ocorre por meio das interações com a escrita, a escola, as experiências, os afetos, com os desejos, fazendo com que a visão de disposições se destaque a partir da esquematização de valores e atitudes, que por sua vez emergem na complexidade dos processos de socialização e formação dando foco, sobretudo, na compreensão das desigualdades a partir de um olhar para as famílias. O autor enfatiza que a compreensão da socialização não deve se restringir apenas à apreensão de conhecimento, mas também abranger as dimensões emocionais, as relações com as instituições de ensino e os impactos das experiências na formação de valores e atitudes, considerando que dentro dos contextos de socialização há diversos vínculos de socialização que inserem os sujeitos em uma pluralidade de afetos que serão destinados a determinados campos, enquanto outros serão negligenciado, afinal

Somos, portanto plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum, estranhos às outras partes de nós mesmos, quando estamos investidos em tal ou tal domínio da existência social (Lahire, 2002, p. 3)

À medida que os sujeitos internalizam essas disposições, adotando formas de agir que são impregnadas de afetos, estas tendem a se solidificar em inclinações para a ação. Essas inclinações, por sua vez, se manifestam em sinais visíveis no contexto do sujeito territorializado. Assim, o sujeito se torna o palco onde as disposições se cristalizam, revelando-se através de expressões e comportamentos que refletem as

interações entre o indivíduo e sua realidade. Ainda segundo o autor (2014) em entrevista para a Nova Escola a superação das dificuldades de aprendizagem por parte de um estudante muitas vezes não é uma jornada solitária, visto que as influências externas desempenham um papel importante nesse processo, em que a colaboração e o apoio provenientes de diferentes fontes são fundamentais para o progresso escolar. Do mesmo modo, que ausência destes revela um retrocesso, como posto por Boudon (1981)

[...] este dado (é) indiretamente percebido, no plano subjetivo, pelo adolescente oriundo, por exemplo, de uma família operária: entre seus amigos um pouco mais velhos que ele e pertencendo ao mesmo meio, nenhum ou quase nenhum chegou à universidade. O adolescente se comportará assim de maneira a realizar o que percebe como um dado de fato: quando se pertence a um meio desfavorecido, não se pode entrar para a universidade. Uma vez colocada esta hipótese, deduz-se que as estatísticas relativas à desigualdade de oportunidades perante o ensino não podem modificar-se com o tempo, uma vez que os indivíduos se comportam definitivamente de modo que permaneçam verdadeiras as estatísticas anteriores (1981, p. 69).

Assim, a presença de um membro da família envolvido e comprometido, a amizade de colegas dedicados aos estudos e a orientação de professores constituem elementos essenciais para auxiliar o estudante a enfrentar e vencer os obstáculos educacionais. Segundo Lahire (1997), as experiências educacionais dos pais são também condicionantes para a educação no ambiente familiar. Ou seja, a experiência de frustração é repassada para os filhos, enquanto uma experiência positiva desenvolve relações mais efetivas e afetivas com a educação. Fato que se evidencia pela relação estabelecida entre todos os sujeitos e seus responsáveis. A mãe de João, voltou a estudar recentemente porque “quer melhorar de emprego”. As mães de Renata e Marina concluíram o ensino médio, enquanto a mãe de Rodrigo estudou até o 7º ano. Entre eles há a unanimidade de considerar os processos educativos como parte inerente do processo de formação humana, ainda que carente de sentido prático.

Assim é possível pensar que a ausência de incentivos tem o potencial de restringir ainda mais as oportunidades da vida futura ao longo da trajetória de um sujeito e a influência familiar emerge como dinâmica presente no contexto não apenas das experiências, mas também das perspectivas que são criadas ao longo prazo. A

ausência de instrução no núcleo familiar sugere um impacto anunciado que determina as trajetórias e ressalta as desigualdades influenciando desde muito cedo os percursos educacionais.

Ainda que para Boudon (1981) “não se deve imaginar uma ligação mecânica entre a desigualdade das oportunidades escolares e o nível de herança social” (1981, p. 08) porque as escolhas e investimentos em educação são em base as avaliações de custo x benefício, a escolha é direcionada pela posição social da família e o nível escolar dos responsáveis. Soma-se a isso que o próprio Boudon (1981) sinaliza que a redução das desigualdades de oportunidades passa principalmente pela redução das desigualdades sociais que se dão nos estratos sociais, estratos esses que são marcados por disparidades cada vez maiores à medida que dirige a determinado nível de sistema escolar, concluindo que “pode-se assim adiantar que o único fator capaz de reduzir as desigualdades perante o ensino em perspectiva não utópica reside na redução das desigualdades (...) sociais” (1981, p. 163).

Em outras palavras, como colocado por Visser (2019), é possível observar que o acervo de disposições abrange um conjunto de práticas e comportamentos que podem ser capitalizados, ou não, nos domínios relativamente autônomos nos quais podem interagir com as vantagens e desvantagens adquiridas na origem familiar e no pertencimento de classe. Esse patrimônio de disposições não apenas molda a conduta dos sujeitos, mas também se torna um recurso que pode ser empregado ou investido em diferentes esferas da vida, influenciando as interações e a criação de oportunidades. Essas práticas e comportamentos, forjados no ambiente familiar e cultural de origem, desempenham um papel crucial na determinação do sucesso ou desafios enfrentados por um indivíduo em campos diversos. Ou seja, a desigualdade assume caráter multidimensional e interdependente que se aglutina para um efeito ainda mais excludente que irá circunscrever a exclusão escolar e tão logo a precarização do trabalho.

Segundo Boudon (1989) esses padrões comportamentais não se referem, de maneira evidente, a seres inexistentes ou a máquinas. Pelo contrário, estão intrinsecamente ligados a sujeitos situados socialmente, isto é, aqueles que têm laços particulares com suas famílias e outros grupos sociais. Além disso, tais sujeitos possuem recursos que vão além dos aspectos econômicos, englobando também aspectos culturais.

É fundamental salientar que esses indivíduos não enfrentam escolhas abstratas, mas sim escolhas determinadas por instituições concretas, como no contexto das decisões escolares, ou por restrições resultantes da oferta e demanda de competências, como no âmbito das escolhas profissionais. Nesse sentido, é claro que não se pode analisar esses indivíduos individualmente, ao contrário, é necessário categorizar em tipos e atribuir a esses tipos lógicas de comportamento que, inevitavelmente, assumem uma forma idealizada (Boudon, 1989).

4. PERIFÉRICOS, SUBALTERNOS E TRABALHADORES

*Ela cansou da humilhação e não quer mais escola (...)
O tempo foi passando e ela foi crescendo (...)
Agora ela cresceu, quer muito estudar (...)
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP (...)*

Cota não é esmola – Bia Ferreira

No rizoma da sociedade, onde o trabalho diário é o fio que sustenta os destinos, encontrar esses jovens-estudantes-trabalhadores-subalternos, protagonistas invisíveis de uma narrativa muitas vezes silenciada, revela a impossibilidade de estudar como mais um muro que delinea os contornos da desigualdade de oportunidades e onde as desigualdades sociais revelam suas diferentes faces. São esses jovens-estudantes-trabalhadores-subalternos, cujas mãos moldam o presente, que enfrentam a dura realidade de se verem excluídos das portas da universidade.

A falta de acesso à educação, por vezes, é mais do que uma mera limitação: se transforma no cárcere que aprisiona sonhos e aspirações. A rotina exaustiva de uma escola semi-integral, as obrigações com o trabalho que se iniciam ainda antes da maioridade e a pressão para que sejam economicamente produtivos, transformam as salas de aula em miragens distantes. Inseridos em um território já negligenciado, são agora efetivamente relegados a uma posição marginal na busca pelo saber. A escola, que deveria ser uma ponte para oportunidades, se transforma em mais um espaço onde os condicionantes são efetivados, criando um paradoxo evidente. Aqueles cujas mãos sustentam o desenvolvimento são frequentemente privados da ferramenta mais poderosa para a mobilidade social: a educação.

A dificuldade de acessar outras formas de ser e existir por mundo por meio da educação não se limita a uma dimensão individual. Se revela como um reflexo intrincado das desigualdades sistêmicas que permeiam as entranhas das estruturas sociais. Este dilema, em sua complexidade, não é uma mera questão de acesso individual, mas um intrínseco e persistente desequilíbrio nas oportunidades educacionais.

O desafio não reside apenas na impossibilidade de acesso à estrutura escolar, mas também na barreira que impede a formação de uma base educacional sólida. O

resultado é um ciclo, onde a falta de oportunidades educacionais adequadas não apenas limita o presente, mas lança uma sombra sobre o futuro, perpetuando um legado de desigualdade que afeta não apenas os sujeitos, fazendo com que esses jovens-estudantes-trabalhadores-subalternos, muitas vezes, se vejam presos em uma teia complexa, onde a jornada árdua não deixe espaço para a busca pelo saber. O resultado é a transmissão intergeracional da privação educacional, uma herança que as gerações futuras carregam como um fardo, impedindo o rompimento de um ciclo que se estende por décadas.

4.1. Afinal pode o subalterno estudar?

Assim como em Spivak (2010)¹⁰ esse momento é necessariamente tortuoso, se estabelece nos mapas das trajetórias e nas possibilidades de estudar, nos condicionantes que revestem os sujeitos. Entre as diversas características da vida desses estudantes, os relatos compartilhados durante as conversas proporcionaram uma compreensão mais profunda do caminho percorrido em direção à busca por atividades laborativas como um fator determinante de suas existências e logo subalternos. Esses depoimentos revelam uma afinidade latente em conceber o trabalho através das condições objetivas e materiais que moldam a realidade, fazendo que no contexto escolar o conhecimento perca sua relevância, assumindo uma naturalização de papéis sociais e condições objetivas a serem desempenhados.

É importante ressaltar que os jovens provenientes desta periferia, inseridos no contexto de classe trabalhadora, de baixa renda e muitas vezes de origem negra, ao ingressarem na escola pública, não estão apenas em busca dos conhecimentos acadêmicos que deveriam ser garantidos. A jornada educacional perpassa a mera aquisição de informações acadêmicas, transformando-se em uma batalha pelo acesso aos saberes ausentes, essenciais para compreender e enfrentar os desafios de suas

¹⁰ Spivak (2010) considera que seu texto se desloca “por uma rota necessariamente tortuosa”. Importante destacar que aqui Spivak (2010) não é tratada enquanto referencial teórico, uma vez que seu trabalho reside em outra natureza investigativa, especificamente em “desafiar os discursos hegemônicos” que coloca os intelectuais em incômodo sobre o “falar sobre o outro” sem a possibilidade dos subalternos em falar de si. A chamo ao trabalho pela livre inspiração.

existências. Buscam ampliar o repertório de compreensão da própria realidade e reunir ferramentas para traçar uma linha de fuga em meio às adversidades.

Em outras palavras, essa busca por conhecimento vai além do simples acúmulo de informações, passando a representar um esforço constante para entender e superar as barreiras que se interpõem em suas vidas, permitindo construir uma visão mais abrangente do mundo e forjar estratégias para romper as limitações impostas pelo meio em que estão inseridos. É, em certo modo, o que **Marina** externaliza ao afirmar que

A escola não funciona pra nada. Só ler e escrever. Coisas essenciais da vida não ensina, tipo mostrar o mundo como é fora da escola. Aqui a gente tá dentro de uma casinha. E quando sair, pra onde é que a gente vai? O que a gente vai fazer? Não aplico nada que vejo aqui no meu dia a dia. Tipo: colocar letra em matemática. Não tem nexos.

Nesse contexto, a luta desses estudantes não se restringe apenas ao direito ao conhecimento acadêmico, mas também à reivindicação do acesso aos saberes que permeiam sua própria sobrevivência e resistência. Eles anseiam por uma educação que vá além, e passe a incorporar saberes de uma história social, racial e de classe específica que vivenciam diariamente, considerando que essa busca não é apenas pelo reconhecimento, mas pela valorização de uma identidade cultural e histórica muitas vezes marginalizada, uma vez que esses jovens estão em uma disputa legítima pelo direito de terem acesso aos saberes que contextualizam a segregação e a emancipação do território.

Além disso, é possível agregar a essa reflexão a observação acerca da estrutura escolar, a qual, progressivamente, perde atratividade, negligenciando os processos de humanização ao deixar de se preocupar com a realidade dos estudantes e concentrar-se exclusivamente em seus próprios objetivos e afetações.

Isso faz com que a escola, muitas vezes, deixa de ser um ambiente que propicia o desenvolvimento integral dos indivíduos, desvinculando-se dos aspectos essenciais relacionados à humanização ao focar exclusivamente em metas e padrões estabelecidos, tendendo a se distanciar das experiências de vida dos estudantes, tornando-se uma entidade que busca atender às suas próprias demandas, muitas

vezes desconsiderando as necessidades emocionais e sociais dos alunos. Demandas essas que são externas ao próprio processo de humanização, como as provas de avaliação em massa para construção de índices de qualidade da educação.

Essa desconexão entre a estrutura escolar e a realidade dos estudantes cria um cenário no qual a instituição deixa de ser um espaço acolhedor e participativo, podendo alienar os alunos ao invés de envolvê-los ativamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. A ausência de afetos é sentida por

Rodrigo

O professor ele dá aula pra quem ele quer. Ele fez uma atividade de redação e tals. Eu trouxe umas 4 vezes, ele corrigia e sempre dizia que tinha algo errado, mas sem dizer o que era real. A última vez que eu trouxe ele nem olhou, tá ligado? Então, fica difícil. Terminei desistindo. Me sinto fraco em redação, queria aprender mais, mas desse jeito? Não tem como. Deixei pra lá.

4.2. Caminhos trilhados para a educação e interconexões familiares: um caso policial?

Vindo de famílias economicamente desfavorecidas, marcados por um baixo poder aquisitivo, os estudantes encontram-se profundamente imersos em suas condições materiais. A interação que se estabelece é permeada pela necessidade imperativa de emprego e geração de renda acima de quaisquer outros caminhos, fazendo com que a educação, inicialmente concebida como uma via destinada a mitigar as desigualdades sociais, se transforma, na prática, em um espaço obrigatório, distante da realidade dos alunos e que não apresenta frutos seguros e a curto prazo.

Nas tramas tecidas pela vida, esses estudantes carregam nas trajetórias as marcas da origem da subalternidade. Vindos de mulheres que desdobram as jornadas no trabalho informal das tarefas domésticas, são os pioneiros de suas famílias a alcançarem o ensino médio. Em seus álbuns de memórias, acessados ainda que brevemente nas conversações, as imagens-pensamento guardam relatos entrelaçados com a sombra da criminalidade: **João**, herdeiro de uma história desenhada com fios e tintas de tragédia, viu a vida de seu pai ser ceifada pela

violência do bairro e testemunhou a prisão de dois irmãos. As esquinas do beco onde mora **Rodrigo** se entrelaçam com o tráfico movimentado pelos irmãos e tios, ecoando a mesma sombra que paira sobre os caminhos do pai de **Marina**. **Renata**, por sua vez, viu a vida de seu pai ser tomada por uma bala perdida, em meio a uma troca de tiros no bairro.

Assim, esses estudantes portam de narrativas familiares entrelaçadas com desafios e dores, enfrentam a jornada do conhecimento como desbravadores de novos horizontes, são parte de um rizoma resiliente, brotando em meio aos becos da adversidade, carregando consigo a esperança de transmutar os padrões que marcam suas histórias e rompendo com o ciclo familiar da não-educação. Porém, é nesse momento que a estrutura escolar revela uma desconexão em relação à realidade dos alunos, negligenciando abordar essas questões, se concentrando na perpetuação da divisão social do trabalho, contribuindo para uma formação educacional precária voltada para a constituição de uma classe subserviente e fortalecendo a ideia de perigo que é reforçada pela presença quase cotidiana da polícia na escola.

Durante uma de nossas conversações, João compartilhou que a presença constante e intensiva da polícia não lhe parecia algo incomum, especialmente porque essa presença na escola é naturalizada durante palestras e atividades frequentes na escola. Essa realidade tornou-se quase rotineira para ele, considerando também as inúmeras vezes em que foi abordado pelas forças policiais.

Não é estranho, mas eu procurei. Estava na rua até a tarde. Isso é algo de se suspeitar. Só de eu estar em tal lugar, em tal hora. Normal na classe baixa, na classe alta não.

Diário de Bordo – Anotação IX

As conversações precisam ser interrompidas. A escola é parada. Busco alguém que me informe o que está acontecendo até encontrar a vice gestora que me informa alegremente que a Polícia Militar está na escola para a continuação do projeto. Peço autorização para participar desse momento. Há muitos policiais no refeitório. Eles se revezam para falar. Convidam todos para retomar as aulas de música, xadrez, futebol e algum outro esporte que não lembro. As figuras não assustam. Brincam com os jovens. Tento reparar algum olhar de desconforto além do meu. Fico a imaginar onde isso seria possível e porque logo a polícia seria a responsável em ofertar tais atividades. Logo aqui. Qual o sentido?

Fotografia 11 – Vigiar e...

Fonte: o autor, 2023.

Nesse cenário, a criminalidade se apresenta como um destino que, muitas vezes, parece não oferecer escolha e está apenas à espreita, sendo encarado como uma alternativa entre a vida e a morte. Essa escolha, no entanto, é influenciada pelo desejo, orientado principalmente pelo consumo e pelas privações impostas pelo próprio sistema. A criminalidade, nesse sentido, emerge não apenas como uma resposta às carências sociais, mas também como um fenômeno moldado e, em certa medida, gerado pelo próprio sistema que perpetua as desigualdades e privações.

Em todas as conversações, a criminalidade foi experimentada – e é ainda experimentada – nos contextos familiares, fazendo com que os caminhos sejam seguidos de outra forma. E é aí que lembro da entrevista de Gilles Deleuze a Claire

Parnet exibida pela primeira vez em 1996, quando perguntado sobre o que era o desejo

“[...] Quando uma mulher diz: desejo um vestido, desejo tal vestido, tal chemisier, é evidente que não deseja tal vestido em abstrato. Ela o deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão, etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto” (D de Desejo – Abecedário de Gilles Deleuze).

No caso de **Rodrigo** está intrinsecamente ligado a um conjunto planejado para atender às necessidades de sua estrutura familiar. No entanto, vale ressaltar que essa aspiração não decorre da ausência de um lar, pois a presença de sua família em Santo Amaro remonta a pelo menos quatro gerações. O histórico familiar revela uma ligação profunda com o bairro, onde sua bisavó já residia em um beco, uma tradição que se perpetuou ao longo do tempo. A atual residência abriga sua mãe, ele próprio, uma irmã, dois irmãos, um tio, um primo e sua avó materna.

A construção da casa, um testemunho da história familiar, foi empreendida por um tio já falecido. Inicialmente, a avó foi convidada a ocupá-la, e com o passar do tempo, a morte do tio deixou a casa como herança. A subsistência da família repousa principalmente na aposentadoria da mãe, que quando mais jovem sofreu um acidente que resultou na queima de sua córnea, posteriormente veio a perder o globo ocular devido ao fio de uma enxada. A renda gerada por essa aposentadoria, aliada aos duzentos reais remanescentes da aposentadoria da avó (a maior parte destinada ao pagamento de dívidas e à compra de drogas pelo tio), é o sustento crucial para oito pessoas que compartilham esse espaço. A trama complexa e multifacetada da vida de Rodrigo reflete não apenas as dificuldades financeiras, mas também a resiliência e a teia de relações familiares que moldam a sua realidade.

Apesar de seu tio estar empregado em um açougue, sua contribuição financeira é praticamente inexistente. Os irmãos, por sua vez, buscam oportunidades ocasionais como ajudantes de pedreiro, agarrando-se a qualquer serviço que apareça. Rodrigo, desempenha o papel de repositor em um modesto mercado próximo à sua residência. No entanto, sua remuneração é volátil, rendendo-lhe cento e cinquenta reais por semana apenas quando há demanda pelo seu trabalho temporário. A precariedade dessas ocupações se reflete na ausência de estabilidade e formalidade contratual.

Mesmo considerando a extrema modéstia desse rendimento, ele proporciona a Rodrigo uma espécie de fuga temporária da dura realidade que o circunda. Esse salário, apesar de baixo, serve como uma espécie de passaporte para a integração social por meio do consumo. Nesse contexto, Rodrigo consegue experimentar breves momentos de inserção na sociedade, iludindo-se com a sensação temporária de pertencimento proporcionada pelo consumo, mesmo que de objetos falsificados.

“É pouco mas comprei meu sapato ó. Nike. Shoppe. Mas é Nike.”

Na árdua realidade de marginalização, o trabalho emerge como a única trilha aparentemente acessível e permitida para buscar a humanização. Esse é um ato fundamental, essencial para a potencialização da humanização e para a construção de novas formas de socialização. Dentro desse contexto, não é incomum que os jovens se submetam a cargos explorados e de baixa remuneração. Essa aceitação, muitas vezes, não se deve apenas à necessidade premente de existência e sobrevivência, mas também é influenciada pela baixa escolaridade dos familiares e pela presença de estruturas familiares disfuncionais.

Assim, a alegria inicial de trabalhar e adquirir pequenos luxos, como um par de tênis, mesmo que seja uma imitação, é frequentemente interrompida por momentos de reflexão. A consciência das condições precárias e das limitações impostas pela marginalização lança uma sombra sobre essas conquistas aparentes, suscitando questionamentos sobre o verdadeiro significado da realização pessoal e do progresso social em meio a um cenário desafiador.

“Mas lá é uma bagunça. Tem vezes que mainha chora. Aí meus irmãos usam drogas também. Um começou a usar bem cedo. O outro foi criado na igreja. Se juntou com os meninos daqui, começou a usar também, então eu que tenho que segurar, tá ligado?”

Na jornada comum, percebo de modo nítido o anseio coletivo por recriar os contornos da existência e moldar as estruturas familiares de maneira menos aflitiva, conferindo uma funcionalidade mais harmoniosa. Como viventes do cotidiano, todos parecem motivados por uma aspiração comum: a metamorfose de uma vida e de

laços familiares, projetando uma realidade onde o desconforto dê lugar a uma serenidade funcional. Nesse movimento, se lançam na tentativa de reorganizar as peças do quebra-cabeça da existência, buscando um arranjo que não apenas minimize o desconforto, mas que também engendre um percurso de funcionalidade, como se cada elemento da vida pudesse ser dotado de sentido prático.

4.3. Afetar e agonizar: entre afetos e agonias de tentar entrar na universidade

A busca por funcionalidade e recriação não se restringe ao âmbito familiar. Ela se estende aos domínios educacionais, onde o desejo de ingressar na universidade se torna uma forma de buscar não apenas conhecimento acadêmico, mas também uma transformação profunda na própria jornada de vida. Assim a tentativa de adentrar a universidade é permeada por afetos e agonias. Os sujeitos buscam não apenas um lugar, mas a metamorfose de suas vidas através da educação. E assim, a busca por funcionalidade se estende além dos laços familiares para abraçar também o universo acadêmico, onde cada esforço, cada desafio, é impulsionado pela aspiração de uma existência mais significativa e funcional.

Dessa maneira, como alternativa para subverter a subalternização imposta socialmente, afirmo em sintonia com Freire (2018) que esses sujeitos jovens não vivem as margens, mas dentro da sociedade e a (re)produz. Dessa maneira, essa população, entre outras das periferias brasileiras, são aproximadas do trabalho de forma automática e naturalizadas, muitas vezes ocupando cargos relegados a subalternidade e se afastando do espaço escolar.

O trabalho aparenta ser o único caminho possível e visível dentro da dura realidade de subalternização para alcançar a humanização, segundo Filho (1990), o trabalho é ato fundamental para a potencialização da humanização e construção de novas formas de socialização. Dessa forma é “normal” que os sujeitos aceitem cargos explorados e de baixa remuneração, porque além da necessidade de existência e sobrevivência financeira, recai sobre estes a baixa escolaridade, algo que sistemático que ocorre na educação e é algo visto pelos moradores de Santo Amaro desde sua fundação. Do atraso da inauguração de uma escola pública, a “restruturação” das escolas públicas, ou até mesmo o desconhecimento de funcionamento de uma

universidade no bairro, direcionar a pista de que há uma imposição social, uma construção de barreiras sociais impostas aos sujeitos moradores do bairro que dificultam ainda mais as suas jornadas educativas.

Assim, o trabalho é determinante até mesmo durante supor o acesso. Como já disse Paulo Freire (2013) “a dureza da vida não deixa muito para escolher” (FREIRE, 2013, p. 29). A educação muitas vezes, torna-se uma via insegura. A dureza da vida impõe a estes sujeitos tortuoso caminho que separa a vida do viver, a humanidade da subsistência. São sujeitos jovens com sonhos, com vontades, com desejos, ainda que ceifados e reduzidos. Desassistidos pelas políticas públicas e institucionais se veem abandonados e condicionados a desempenhar papéis específicos dentro da sociedade dividida em classes, sem possibilidades concretas de mobilidade social. É nesse cenário que **Marina** é direta quando perguntada se fez o ENEM

“Fiz nada! Minha prova foi muito longe e no dia tive que trabalhar muito.”

Parece que aqui não há como fugir desse intermezzo, fazendo com que não seja, nem de perto, comum se deparar com exceções que desafiam a fatalidade da realidade, que rompem as barreiras aparentemente intransponíveis erigidas dentro da sociedade, que traçam linhas de fuga. Embora a educação, por vezes, emergja como um dos caminhos possíveis, para furar esse bloqueio socialmente imposto aos jovens das periferias brasileiras, incluindo aqueles de Santo Amaro existe um processo ainda mais doloroso. Não cabe escolha. E quando cabe é contar com a sorte. Mas nem todos tem sorte. **Rodrigo** não a teve em 05 de novembro de 2023, quando foi tentar fazer o ENEM

“Não tinha como não ter sido pior. E fui fazer o ENEM doente, tinha um alarme ligado para tomar o remédio... Eu desliguei o celular, mas o celular ligou pra tocar o alarme. Resumindo, eu fui expulso da prova.”

Estes sujeitos que logram superar as adversidades encontram-se na encruzilhada entre a determinação de transformar suas realidades e a necessidade de contar, em grande parte, com a sorte. Romper o bloqueio que circunda as oportunidades educacionais é um feito que escapa às normas estabelecidas. Cada passo em direção à educação superior representa uma batalha contra a desigualdade sistêmica e uma resistência contra as estatísticas que frequentemente apontam para um cenário desfavorável. Não há outra saída a não ser pensar com Deleuze (2013) que

“[...] se não se montar uma máquina revolucionária capaz de se fazer cargo do desejo e dos fenômenos do desejo, o desejo continuará sendo manipulado pelas forças de opressão e repressão, ameaçando, mesmo que por dentro as máquinas revolucionárias” (Deleuze, 2013, p. 29)

Num cenário em que as opções se revelam escassas, o que se apresenta como derradeira alternativa para esses jovens é a incansável busca por uma forma menos indigna de assegurar a própria sobrevivência. E, por ora, isso se traduz na busca diária de um trabalho que, mesmo que temporário, atenda às necessidades básicas de subsistência. Assim, a cada dia, esses jovens não apenas enfrentam as exigências do presente, mas também nutrem a chama da esperança por um amanhã que traga consigo oportunidades mais amplas e possibilidades que ultrapassem as barreiras do que a vida ofereceu até agora. A busca por uma forma menos indigna de sobreviver não é apenas uma condição, mas sim um gesto de resistência, uma expressão de perseverança diante das adversidades.

5. INCONCLUSÕES OU SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega!

Quero sorrir, mudar de assunto

Falar de coisa boa

Mas a minha alma ecoa

Agora, um grito, eu acredito

Que você vai gritar junto

Blá, Blá, Blá – Elza Soares

Pesquisar através da cartografia é como buscar as páginas da nossa história, reviver cada capítulo, sentir o peso e a leveza de todas as experiências que compartilhamos. Cada linha traçada no papel parece um fio que tece o tecido das nossas vivências, e é impossível não lembrar de todas as dificuldades, das renúncias, das escolhas. Fazer a pesquisa é como fazer um investimento de risco, um mergulho no desconhecido, sem garantias de retorno palpável. Assim sendo, esperava, ao traçar este mapa, evitar a exposição do fracasso do sistema educacional e a aridez dos afetos no contexto escolar. Almejava finalizar com a esperança vibrante de que todos alcançaram a meta do ensino médio, germinando, hoje, os rizomas dos sonhos universitários. Seriam eles os pioneiros em suas famílias a adentrar no ensino superior, mesmo que esse ingresso se desse pelas portas de universidades particulares. Contudo, a realidade tece seus desígnios, indiferente às nossas expectativas.

Rodrigo não trilhará os caminhos da biomedicina ou das ciências biológicas, disponível para ser acessada nos fundos de casa. **Marina** e **Renata** não seguirão os passos do direito. **João**, por sua vez, se desviou dos diálogos que apontavam para outros destinos possíveis. Assim, este mapa, paradoxalmente, volta ao seu ponto de origem, encerrando-se como começou, clamando por um renascimento. Como um mapa, não atinge um desfecho, mas sim evoca um os caminhos trilhados, uma narrativa que aguarda para ser mapeada em páginas ainda não viradas. Afinal, nos trajetos deste mapa há, para estes sujeitos, nuances mais vitais do que se seguir em um percurso educacional que, porventura, possa forjar uma ascensão social. Viver, caminhar, vestir, se alimentar – esses são os feitos cotidianos que ultrapassam as

letras de um diploma e os corredores acadêmicos. São os atos primordiais que compõem a vida, ressoando em trajetos mais essenciais do que os caminhos até a universidade, que ficará reclusa em seus muros, como um grande espaço de acesso a poucos, até que esse desejo seja plantado e cuidado para florescer.

Esse foi um trabalho construído sempre no entre, nunca em um gabinete, fora do mundo e ausente de contato. Não haveria outra forma de construir este trabalho se não desta forma. Ainda que houvesse “e se”, o trabalho seguiria, assim como segue, ancorado em seu mapeamento principal de investigar a relação estabelecida entre os filhos da classe trabalhadora que residem nos arredores da Universidade de Pernambuco e se firmando como a cartografia das trajetórias formativas dos sujeitos no processo de acesso ao ensino superior. Se não há diálogos ou conclusões que identifiquem a relação, aí temos a resposta que tanto busquei.

Mobilizei diferentes estudos – até mesmo de grandes rivais epistêmicos – que mostram teorias que, em conjunto, desvelam um outro aspecto da realidade a partir do descortinamento do *intermezzo* entre educação e trabalho, buscando estabelecer o diálogo com os intercessores a partir dos recortes dos atravessamentos das conversações e das teorias que estruturam o próprio trabalho. É como se cada palavra, cada linha, cada vírgula fosse um sussurro das conversas, entre as ideias e linhas do mapa. Neste empreendimento, busquei não apenas compreender, mas também percorrer as fronteiras para além do conhecimento convencional. Assim, este mapa se apresenta não apenas como um trabalho acadêmico, mas como uma sinfonia, onde as notas de diferentes teorias convergem para criar uma melodia única, revelando as intrincadas danças entre a educação e o trabalho e embalando a dura realidade difícil de constatar.

Lamento informar que este mapa se revela incompleto. Ele nasce com caminhos soltos pelos próprios obstáculos, portas e muros que encontra, impedidos de serem percorridos pela aspereza da realidade que envolve cada caminho e trajetória. Na dureza dos percursos, ainda vislumbro a necessidade iminente de pesquisa, a urgência de mais e mais conversações, o imperativo de ouvir os sujeitos, construir com eles, viver ao compasso de suas experiências e, acima de tudo, propor junto com eles. Nunca por eles.

Movido pelos afetos e pelas máquinas desejanter de revolução, destruindo as máquinas coercitivas que encontrei ao longo do caminho, este trabalho não se submete a uma castração pelo término, mas anseia por um devir que busca se ampliar pela multiplicidade. A produção aqui é um constante movimento, um fluxo ininterrupto de conversas que se entrelaçam e se separam, que se sobrepõem, decompõem a realidade, rearranjando-se e desarranjando-se em uma dança incessante. A realidade não foi interrompida pelo fim. Ela permanece se atualizando na vida de cada um e cada uma daqueles que participaram desses trajetos.

Aqui, não trato de preencher lacunas ou justificar as ausências, mas de abraçar a incompletude como parte intrínseca do processo. Cada palavra, cada conceito, cada diálogo, são elementos que convergem para algo maior, algo que se estende para além do visível e do tangível. Este mapa, mais do que um ponto final, é uma vírgula que convida a continuar a escrever, a tecer novas linhas e desdobrar novas narrativas fazendo deste mapa em construção, a jornada que não se limita aos caminhos já traçados, mas se estende para além do horizonte, onde a pesquisa, as conversações e os afetos são as bússolas que orientam o percurso. É uma celebração do inacabado, do processo que se reinventa a cada interação, e da constante busca por compreender e transformar, na eterna dança entre o que já é e o que está por vir.

Apesar de estarem enclausurados nas realidades que a vida lhes impõe, esses sujeitos carregam consigo a fértil semente do desejo de transformação, a ânsia por oportunidade, por estabelecer um plano de imanência sobre as circunstâncias adversas que os cercam. Mesmo submetidos a variadas formas de indignidade em sua luta pela sobrevivência, encontram-se condicionados a subverter a realidade, a buscar um espaço que vá além dos vestígios das políticas públicas frágeis, além da desestrutura escolar, superando a visão limitada ao cemitério que muitas vezes se torna o único horizonte vislumbrado, um futuro direto sem aspirações que ultrapassem o básico, relegando-os à mera condição de habitantes desse espaço.

Em cada encontro, em cada contato estabelecido, vislumbrei os anseios por uma vivência distinta, por um modo de existir que vá além da mera sobrevivência. Mesmo diante das adversidades, percebo os contornos de sonhos, de aspirações que pulsam vigorosamente. Em suas palavras e gestos, há a revelação dos fragmentos de um desejo coletivo por uma outra forma de vida, uma vida que não se limite aos padrões impostos por uma realidade muitas vezes opressora. É como se, nas brechas

das duras realidades que enfrentam, encontrassem o espaço por onde flui as linhas de fuga, a vontade de reinventar o destino que foi traçado. Esses sujeitos, aprisionados, mas não resignados, buscam incessantemente um caminho que os leve para além das limitações impostas pelo ambiente que os cerca. Seja na busca por educação, na reivindicação por melhores condições de vida ou no esforço por escapar das amarras do fatalismo do trabalho que os espreita.

Diante dessa realidade inescapável, em que esses sujeitos socialmente, economicamente e territorialmente desfavorecidas, veem-se condicionados em espaços que não compreendem integralmente sua importância. Essa falha na compreensão institucional não apenas deixa de incentivar caminhos alternativos, mas também falha em lidar eficazmente com as complexidades dessa realidade. Em meio a negligência as necessidades desses sujeitos, eles se encontram submersos em suas condições materiais desfavoráveis. O ambiente escolar, ao invés de ser uma ponte para a transformação, torna-se muitas vezes uma barreira que os mantém atados às limitações de sua origem, falhando em proporcionar um suporte efetivo, deixando esses sujeitos sem horizontes além das visões limitadas oferecidas por uma escola desestruturada e um futuro que se assemelha à proximidade do cemitério.

Nessa complexa fotografia que se atualiza, é que se desenrolam as trajetórias desses sujeitos, é importante sublinhar que a responsabilidade não deve ser atribuída como um peso único a ser carregado por determinados sujeitos – algo que historicamente acontece. O problema, se é que posso chamar assim, reside na indisposição coletiva em ampliar as fronteiras desses percursos, em permitir que esses sujeitos descubram e reconheçam espaços outros. Afinal, é a falta de abertura para um devir diferente, um potencializador das humanidades que desafie o quadro estático entre os domínios da educação e do trabalho, que se encontra ausente.

Não é uma questão de encontrar culpados, mas sim de compreender as engrenagens complexas que perpetuam as limitações nas trajetórias desses sujeitos. Esse trabalho se encerra/reinicia como um chamado para uma disposição coletiva em questionar e reformular as estruturas que moldam o caminho desses sujeitos, oferecendo-lhes oportunidades de desbravar horizontes até então inexplorados, acreditando que o devir outro, esse potencializador das humanidades, é a expressão de um anseio por uma educação que vá além. É um mapa-convite para rasgar as telas estáticas que circunscrevem a interação entre educação e trabalho, permitindo que

essas esferas se entrelacem de maneira mais dinâmica e enriquecedora. A transformação necessária não está apenas nas políticas públicas ou nas instituições educacionais, mas na disposição coletiva de reconhecer a importância de alargar as possibilidades para todos, independentemente de suas origens ou condicionantes.



Colagem 4 – Colagem da placa da UPE sob o corredor da escola.

REFERÊNCIAS

Não importa, não faz mal

Você ainda pensa e é melhor do que nada

Tudo que você consegue ser ou nada

Tudo o que você podia ser – Milton Nascimento

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de; COSTA JÚNIOR, José Aldo Monteiro da; SILVA, Tatiana Clericuzi de Barros e. Aspectos Históricos da Hanseníase em Recife, Pernambuco. **MNEME - Revista de Humanidades**, Caicó, v. 7, n. 17, p. 80-97, ago. 2005. Bimestral.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. **Recife Culturas e Confrontos**: as camadas urbanas na campanha Salvacionista de 1911. Natal; EDUFRN, 1998.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In.*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal – Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A questão da agonística grega e suas influências na formação da cultura ocidental. **Revista Urutugá**. Maringá, n. 22, p. 14 -30, set. 2010.

BOUDON, Raymond. **A Desigualdade das Oportunidades**. Brasília: Editora UNB, 1981.

BOUDON, Raymond. **A Ideologia**. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In.*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações. In: **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014

BRANDÃO, Lucas Leon Vieira de Serpa. A QUEM SERVE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?: perspectivas da educação para a classe trabalhadora no plano nacional de educação (2014-2024). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2022, Piauí. **Anais [...]**. Piauí: Sinespp, 2022. p. 2045-2056

BRANDÃO, Lucas Leon Vieira de Serpa; CARDOSO, Fernando da Silva. O Contato, a Troca a Experiência na Pesquisa em Educação: cartografia e escrita agonística como métodos possíveis. **Educere - Revista da Educação da Unipar**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 1097-1110, set. 2023.

CARDOSO, Fernando da Silva. **É isto uma mulher?** Disputas narrativas sobre memória, testemunho e justiça a partir de experiências de mulheres-militantes contra a ditadura militar no Brasil. 2019. 339 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de; ALBUQUERQUE, Aline Emanuelle de Biase. Os desembarques de cativos africanos e as rotinas médicas no Porto do Recife antes de 1831. **Almanack**. Guarulhos, v. 12, n.5, p. 44-64, abr. 2016.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COELHO, Frei José Milton de Azevedo (OFM). **Frei Cassimiro: o apóstolo dos mocambos da memória à profecia**. Recife: Editora Bagaço, 2013

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019.

Costa, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital Do LAV**. Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Vol. 1. São Paulo: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Vol. 5. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 2010a.

DINIZ, Luiz Carlos. **A história do Hospital de Santa Águeda**. Recife: Avellar, 1994.

FIALHO, Vânia *et al.* Espaços compartilhados e práticas vividas: cartografia social e espaços de mobilização do bairro de Santo Amaro - Recife/PE. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 212-241, jan. 2015. Semestral

FISCHER, Brodwyn Michelle. A ética do silêncio racial no contexto urbano: políticas públicas e desigualdade social no Recife, 1900-1940. **Dossiê Estudos de Cultura Material**: ANAIS DO MUSEU PAULISTA, São Paulo, v. 28, p. 1-45, 2020

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. "A escrita de si". *In.*: **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. São Paulo: Global, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In.*: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy (Orgs.). **Trabalho e educação na era do pós-emprego**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-Animal e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 59-66, jul. 2002.

GUATTARI, Felix. Ritornelos e Afetos Existenciais: tradução. **GIS – Gesto, imagem e som – Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 4, n.1, p. 383-397, out. 2019.

JIKINGS, Ivana (comp.). Apresentação. In: MÉSZÁROS, István (aut.). **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira Kroeff; PRUDENTE, Jéssica. Alice e os Paradoxos da Escrita Acadêmica. **Revista Polis e Psique**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 9, 2019.

LA MORA, Luis de; et al. **Cartilha João de Barros**: material de apoio as COMUL'S. Recife, 2018. (Convênio de Cooperação Técnica para o Fortalecimento do PREZEIS).

LAHIRE, Bernard. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. Cultura escrita e universo escolar: a produção de desigualdades na escola elementar. In.: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lilian. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In.: RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, Maria Cláudia Virgínia de Lima; BRANDÃO, Lucas Leon Vieira de Serpa. Reflexões sobre os itinerários formativos e as influências neoliberais: uma análise a partir do currículo de Pernambuco. In: ENCCULT, XI, 2021, Maceió. **Anais**. Santana de Ipanema: GCaatinga, 2021, p. 01-12

MORAES JÚNIOR, José de Assis. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. **SABERES**, Natal, v. 1, n. 6, p. 53-64, fev. 2011.

MOUFFE, Chantal. **Agonística: pensar el mundo políticamente**. Buenos Aires: Fondo da Cultura Económica, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos – ou como filosofar com o martelo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In.*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. *In.*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELBART, Péter Pál. Tempos agonísticos. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 27, p. 41-49, dez. 2015

POLANCO, Aurora Fernández; PRADEL, Ntonio (ed.). **Entrevista com Suely Rolnik: a hora da micropolítica**. A hora da micropolítica. 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/col/20790860.html>

PRADO FILHO, Kleber ; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Catarina, n.38, pp. 45-49. 2013.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Desigualdade de Oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 54, p. 717-738, set. 2013.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da Fucamp**. Minas Gerais, v. 21, n. 50, p. 17-33, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VISSER, Ricardo. Sociologia disposicionalista e classes sociais: reflexões sobre desigualdade. **Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 1, n. 50, p. 43-57, 2019.

ZARIAS, Alexandre; BRITO, Débora Cintra Toscano de. Das expulsões à legitimidade da posse da terra na Ponte do Maduro: encontros e desencontros políticos no Recife. In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Trabalho Apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Natal: 2014. p. 1-17.