

“Eu sou negro e sou favelado”: recortes biográficos de um estudante de cursinho popular

**“I am Black and I am from the favela”: biographical excerpts of a student from
a community preparatory course**

**“Soy negro y soy de la favela”: recortes biográficos de un estudiante de un
curso preparatorio popular**

Minha descoberta. Minha criação. Meu pequeno tesouro secreto.
Nathalie Sarraute

Gilbert Daniel da Silva¹
Sandra Pereira Tosta²

Resumo

Neste artigo, interessa-nos compreender como jovens negros e favelados buscam alternativas para realizar seus sonhos e projetos mesmo em condições objetivas desfavoráveis. Partindo de uma análise micro, ou seja, o estudo de um relato de vida de um ex-estudante de cursinho popular, esboçamos apontamentos interdisciplinares tendo como referências principais a educação e a antropologia. Nosso diálogo se inspira, dentre outros autores, em estudos do antropólogo Alexandre Barbosa Pereira e suas pesquisas sobre as sociabilidades de jovens em escolas públicas nas periferias da cidade de São Paulo. Freire é nosso aliado para refletir sobre a condição de *expulsão* escolar. É bem verdade que o citado autor nos oferece

¹ Doutor em Educação- PUC-MG

"Argonautas" - Rede de Pesquisadores em Antropologia e Educação. UFF

Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte- MG/Brasil. Email: gilbertdanielsilva@gmail.com

² Doutora em Antropologia- USP

"Argonautas" - Rede de Pesquisadores em Antropologia e Educação. UFF. Email: sandratostaeduc@gmail.com

breves considerações sobre esse tema, entretanto, o que Freire argumenta se alinha com o seu pensamento como um todo e nos possibilita contextualizar a vida do nosso sujeito de pesquisa, o jovem Marco Aurélio. É um caso bastante expressivo, capaz de nos ajudar a desenvolver o quadro apontado pelo grande pedagogo brasileiro. Trata-se de uma pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em um cursinho popular, denominado Práxis, na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Marco Aurélio foi aluno deste cursinho entre os anos de 2018 e 2019 e sua trajetória escolar foi marcada pela evasão; e a causa dessa evasão, na maioria das vezes, foi devido a necessidade de ajudar a pagar as despesas familiares. Na pesquisa, utilizamos observação participante, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados alcançados problematizam temas como a evasão ou *expulsão* escolar e apresentam reflexões sobre como esses contextos constituem a vida de um estudante preto e pobre.

Palavras-chave: Educação popular, cursinho Práxis, jovens pobres, etnografia, evasão escolar.

Abstract:

In this article, we aim to understand how young Black people from “favelas” (low-income neighborhoods) seek alternatives to realize their dreams and projects, even amidst unfavorable objective conditions. Starting from a micro-level analysis—specifically, the study of the life story of a former student from a community-based college preparatory course—we outline interdisciplinary insights drawing primarily on education and anthropology. Our dialogue is inspired by, among others, the work of anthropologist Alexandre Barbosa Pereira and his research on the social lives of young people in public schools on the outskirts of São Paulo. We look to Freire to reflect on the experience of school expulsion. While the aforementioned author offers only brief remarks on this topic, his arguments align with his broader body of thought, enabling us to contextualize the life of our research subject, the young Marco Aurélio. His is a highly illustrative case that helps us flesh out the framework proposed by the renowned Brazilian educator. This research focused on the pedagogical practices of a community-based college prep course named “Praxis”, located in Belo Horizonte, the capital of Minas Gerais, in Brasil.

Key-words: Popular education, Práxis course, poor youth, ethnography, school dropout

Resumen

En este artículo, nos interesa comprender cómo los jóvenes negros de las barriadas buscan alternativas para realizar sus sueños y proyectos, incluso en condiciones objetivas desfavorables. Partiendo de un microanálisis, es decir, el estudio de la historia de vida de un exalumno de un curso preparatorio popular, delineamos puntos interdisciplinarios, con la educación y la antropología como principales referencias.

Nuestro diálogo se inspira, entre otros autores, en los estudios del antropólogo Alexandre Barbosa Pereira y su investigación sobre las sociabilidades de los jóvenes en escuelas públicas de la periferia de la ciudad de São Paulo. Freire es nuestro aliado al reflexionar sobre la condición de expulsión escolar. Si bien el mencionado autor nos ofrece breves consideraciones sobre este tema, lo que Freire argumenta se alinea con su pensamiento en su conjunto y nos permite contextualizar la vida de nuestro sujeto de investigación, el joven Marco Aurélio. Se trata de un

caso muy expresivo, capaz de ayudarnos a desarrollar el marco señalado por el gran pedagogo brasileño. Esta investigación se centró en las prácticas pedagógicas desarrolladas en un curso preparatorio popular llamado Práxis, en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, en Brasil. Marco Aurélio fue alumno de este curso entre 2018 y 2019, y su trayectoria académica estuvo marcada por el abandono escolar; la razón de este abandono fue, en la mayoría de los casos, la necesidad de ayudar a cubrir los gastos familiares. La investigación empleó observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas. Los resultados problematizan temas como el abandono escolar o la expulsión y presentan reflexiones sobre cómo estos contextos configuran la vida de un estudiante negro y pobre.

Palabras clave: Educación popular, curso preparatorio Práxis, jóvenes pobres, etnografía, abandono escolar.

Neste artigo, interessa-nos compreender como jovens pretos e favelados buscam alternativas para realizar seus sonhos e projetos mesmo em condições econômicas, culturais e escolares objetivas desfavoráveis. Partindo de uma análise micro, ou seja, no estudo de um relato de vida de um ex-estudante de cursinho popular, esboçamos apontamentos interdisciplinares, especialmente colocando a educação e a antropologia em diálogo.

Freire (1975, 1978, 1997, 2001) é nosso autor para refletir sobre as condições em que ocorrem a *expulsão* escolar, conceito por ele criado. Não obstante Paulo Freire ter feito breves considerações acerca da evasão e abandono escolar, no conjunto, sua extensa obra nos oferece argumentos suficientes para cotejar essa problemática. Assim, conhecer o pensamento do filósofo Freire nos possibilita contextualizar a vida do nosso sujeito de pesquisa, em termos de sua condição de classe, a relação com a escola e o percurso de escolarização. O caso do jovem pobre e preto, Marco Aurélio, é bastante expressivo e potente para nos ajudar a desenvolver uma compreensão consistente dos processos educacionais e da escolarização num país estruturalmente desigual desde os tempos coloniais. Condição esta denunciada em várias obras de Paulo Freire, que é um dos referentes de base nas teorias de descolonização na América Latina e em África, incluindo debates europeus.

Trata-se de uma pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em um cursinho popular chamado de Práxis, na capital Belo Horizonte- MG³. Esse cursinho é um projeto desenvolvido em uma ocupação cultural - aqui denominada Ocupação X⁴, fundada em 2013. Vários coletivos usavam e usam o espaço, entre eles o de teatro, o de estudo sobre pedagogia libertária e educação popular, um grupo de sarau, um de inclusão de saúde mental e tantos outros que por lá passam e passaram.

Marco Aurélio foi aluno do cursinho popular Práxis, entre os anos de 2018 e 2019. Na época, ele tinha 46 anos e havia completado o ensino médio por meio do Encceja⁵. Sua trajetória

3 Este trabalho parte, dentre outras investigações, da tese de doutorado (Silva, 2021) defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas. O trabalho de campo foi realizado entre os anos de 2018 e 2019, com as entrevistas gravadas remotamente, em 2020, durante a pandemia de Covid-19. Utilizamos a observação participante, o registro em diário de campo e as entrevistas semiestructuradas. Em 2025, retomamos as entrevistas com Marco Aurélio com o objetivo de atualizar algumas informações.

4 Os nomes de pessoas e lugares estão preservados por meio de pseudônimos.

5 O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é organizado pelo INEP. É uma prova

escolar foi marcada pela evasão causada, na maioria das vezes, pela necessidade premente de trabalhar para ajudar a pagar as despesas familiares como aluguel, alimentação, transporte etc. Essa realidade vivenciada por Marco Aurélio denuncia o retrato de uma condição bastante comum na vida dos jovens brasileiros, pobres, pretos e moradores de periferia e que passaram pela escola pública com trajetórias interrompidas uma ou mais vezes. Sua trajetória passou por uma transformação depois de frequentar o cursinho Práxis, e lhe possibilitou realizar o sonho de ingressar na UFMG no ano de 2023, no curso de Direito.

São numerosos os grupos familiares historicamente marcados por problemas como o desemprego, a violência, o alcoolismo e o consumo de entorpecentes. Como ele mesmo costumava dizer nas conversas que tivemos no ano de 2020, o “imediatismo” empurra esses jovens para qualquer tipo de trabalho, normalmente aqueles menos valorizados, justamente pela falta de qualificação de quem abandonou os estudos desde cedo para ir em busca de alguma renda. A urgência em conseguir um emprego, nem sempre formal, é evidenciada quando o nosso sujeito de pesquisa diz de modo bastante assertivo “eu precisava trabalhar hoje para comer amanhã”.

Frente a essa realidade o que se buscou foram as características que melhor dialogassem com problematizações observadas em contextos sociais que tivessem relevância para o nosso enfoque neste artigo. Nessas condições, a incerteza do que ter algo para comer no dia seguinte contesta a permanência na escola e, por conseguinte, a continuidade dos estudos acabam sempre adiados, assim como os projetos e sonhos que deveriam alimentar a vida de todo jovem brasileiro. Essa triste realidade se repetiu durante anos na sua vida e marcou sua jornada de evasões ou *expulsões* pelas escolas por onde passou.

Deste modo, acreditamos que os traços biográficos de Marco Aurélio, como método adotado neste texto, a exemplo de outro artigo de nossa autoria (Pereira Tosta e Silva, 2021), podem servir de análise para contextos mais abrangentes, não apenas no Brasil, mas em regiões inclusive externas, não estando restritos a um caso isolado. A metodologia da pesquisa biográfica, neste artigo optou-se por adotar um recorte - traços biográficos -, tendo o cuidado de não apagar as peculiaridades de Marco, “nas neblinas do contexto histórico e escapar do risco de estabelecer uma cronologia absoluta e linear” (Marco 2013: 381). Em síntese, como ressalta Rodrigues (2013: 381), impôs-se a necessidade de “fazer uma descrição minuciosa da vida do biografado, constituída por pequenos fatos, aparentemente insignificantes, mas que, uma vez densamente entrelaçados, emprestam ao todo um significado mais amplo”

Apesar da jornada cotidiana conturbada, nas atividades do cursinho Marco Aurélio sempre demonstrou desenvoltura para falar e interagir com colegas e professores, tanto nas aulas quanto nos intervalos. Havia nele essa permeabilidade ao diálogo acompanhada de forte capacidade de expressar suas ideias, o que o tornava sempre uma fonte de informações sobre o cursinho e sobre a comunidade atendida pelo projeto. Esse foi um dos motivos para ser escolhido e convidado por nós para ser entrevistado, tornando-se, assim, um dos sujeitos de pesquisa, juntamente com outros dois: Bak⁶ e Lina. O primeiro um personagem bastante ativo dentro da Ocupação X; e a segunda, professora de sociologia do cursinho Práxis.

anual que certifica estudantes nos níveis de ensino fundamental e médio.

6 Sobre Bak, consultar: Pereira Tosta e Silva, 2021.

A experiência com o cursinho Práxis contribuiu para que Marco Aurélio elaborasse uma nova imagem de si mesmo do que desejava estudar em um curso superior. Ao trocar Direito, sua preferência inicial, pela graduação em Letras, ele assumiu uma perspectiva segundo a qual, sua formação poderia contribuir e retribuir com outras pessoas, aquilo que havia recebido no cursinho. Em seu relato, ele manifesta que a escolha pelo curso de Letras estava em sintonia com suas motivações, não mais apenas por uma questão de posição social, mas como um modo de participar e contribuir com a vida de futuros estudantes em condições similares à sua. Entretanto, ao retornar ao curso de Direito, foi possível realizar seu sonho, mas o Marco Aurélio não era mais o mesmo, tendo alterado a sua visão sobre o significado de sua formação superior naquela área.

Pois bem, este texto está assim estruturado: num primeiro tópico, desenvolvemos uma argumentação sobre os sentidos que a educação pensada na perspectiva da antropologia nos estimula a refletir a partir das observações produzidas dentro e fora das escolas. Em seguida, analisamos alguns aspectos da desigualdade social e sua complexidade. Trazemos no terceiro tópico algumas leituras sobre Freire e como este autor contribui e se aproxima do tema aqui proposto sobre as desigualdades. Por último, nas considerações finais, retomamos os objetivos deste trabalho e encaminhamos nossas últimas palavras.

Antropologia e Educação e estudos sobre juventudes: olhares transversais

Quando falamos em olhares transversais nos referimos aos campos científicos postos em diálogos e como eles se entrecruzam de modo a enriquecer a temática dos jovens e escolas. Para falar de juventudes, não podemos deixar de citar pesquisadores como Vianna (1997), Pereira Tosta (2005), Dayrell (2005), Cantor Magnani (2007) e Barbosa Pereira (2010). Ao mesmo tempo, o debate, também já reconhecido e consolidado sobre a interface da antropologia e educação, encontra-se no caso brasileiro, um terreno fértil que reúne autores como Rodrigues Brandão (2002), Dauster (1989), Mendes de Gusmão (1999), Rocha e Pereira Tosta (2013),⁷ entre outros latino-americanos como Rokwell (1997), Neufeldt (2015), Figueroa (2023) e Vieira et al (2020), este último de Portugal. Vale citar igualmente o trabalho do espanhol Feixa (2008).

Buscamos demonstrar as articulações entre o saber da disciplina na interface com a educação, tendo como referências algumas pesquisas desse campo de estudo. É preciso ter consciência e responsabilidade sobre investigações dessa natureza, para não cair em fórmulas milagrosas que não respondem satisfatoriamente aos pressupostos da teoria. Trata-se do desafio de compreender a lógica interna daqueles que observamos, uma vez que ela “funda-se na captação do ponto de vista dos atores investigados através de suas representações ou categorias de pensamento, de seus comportamentos, atitudes, valores e regras sociais”. (Dauster, 1989: 12).

Esse painel teórico não compõe exatamente um bloco, mas fundamenta uma área de estudos que alinha perspectivas diversas e produz seus próprios movimentos. A antropologia

⁷ Dauster (1989: 11), por sua vez, elucida que “a apropriação de métodos e técnicas de observação participante não deveria ser articulada ao campo educativo de forma reducionista e empirista, ou seja, sem relacioná-los a problemáticas teóricas próprias do conhecimento antropológico.”

na educação e os estudos sobre as juventudes talvez encontrem seu ponto de intersecção nas pesquisas entre estes autores. Assim é que destacamos Alexandre Barbosa Pereira (2010) que, ao produzir seu trabalho de campo em duas escolas em bairros periféricos da cidade de São Paulo nos forneceu observações e análises contundentes para compreender as variadas formas que as juventudes engendram para se apropriarem dos espaços escolares, mesmo nas situações menos promissoras. Apropriação essa que não ocorre de modo previsível, ela se constitui segundo a categoria do *causar*, a qual denota um conjunto de práticas que buscam subverter certa ordem por meio de piadas e zoeiras que beiram o escândalo ou a humilhação entre os pares - mas que também podem incluir a figura dos professores.

A jocosidade é ativada também por meio de dispositivos, como explica Barbosa Pereira (2010: 153): “Esses últimos podem acontecer pelo acionamento de dispositivos sonoros de aparelhos de telefone celular, por exemplo, com sons de animais ou de personagens de desenhos animados ou da TV para provocar o professor.” Contextualizar essas formas de apropriação do espaço da sala de aula pode suscitar muitas interpretações diferentes. Uma delas, pode ser aquela que sinaliza o quanto o espaço da escola passa a ser ajustado às dinâmicas dos jovens e não mais a submissão desses às regras disciplinares que lhes possam - ou poderiam - ser impostas. Essas dinâmicas estão integradas às vidas desses jovens e a sala de aula não é percebida por eles como um lugar que deveria estar excluída desses processos, mas conectada com suas vivências e sociabilidades. É nesse sentido que afirmamos a apropriação, quando os risos, brincadeiras e dispositivos invertem as lógicas pré-estabelecidas por uma ordem ou poder instituídos a priori.

Mendes de Gusmão e Souza (2012) em seus estudos sobre a educação quilombola nos ajudam a refletir sobre como a escola se torna um mecanismo de reprodução do racismo. Na contextualização das autoras, a instituição escolar é percebida como um espaço de naturalização das diferenças. Em outros termos, a escola silencia as diferenças e nega a cultura dos negros, sobretudo, ao fazer uso de uma de suas principais funções na sociedade, uma vez que ela foi

criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste no “roteiro” elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média. (Mendes de Gusmão, 1999: 64).

Obviamente, não se trata de uma reprodução sem mediações, que também depende de cada contexto histórico e da realidade de cada escola. Ocorre que os processos de homogeneização tendem a se tornar hegemônicos, o que, obviamente, influencia diretamente nas relações entre os diversos grupos sociais que frequentam as escolas. O “roteiro” prevalece e, até certo ponto, condiciona a maneira como esses diferentes grupos serão tratados, inclusive aquilo que se espera dos seus integrantes está previamente codificado. Um determinismo social, por fim, indicará aos que estão fora do “roteiro” a perpetuação da sua condição de excluídos. Conforme Nogueira (1998, p. 2000): “Na vida social, em geral, os caracteres negroides implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negroide”. Disso, assimilamos que os negros estão em desvantagem simbólica quando entram na escola e sobre eles pesa de forma opressiva o julgamento que lhes desfavorece.

O relato de Marco Aurélio quando ele começou a frequentar as aulas no cursinho Práxis, evidencia a posição de Nogueira:

Então, quando você se depara com o novo, ele meio que te assusta, assim, sabe? As pessoas fazendo o que querem, e não quer nem saber, enquanto o outro tá incomodado, assim, porque... porque é um desejo dele, é uma vontade dele. Então, o que me fez passar por qualquer preconceito que eu tivesse quando eu comecei a participar foi a vontade de estudar, né? Porque, a proposta era simples, né?, era assim: “Ah! Vai lá, entra e estuda!”, né? Então, quer dizer, é isso o que me chamou lá, isso que eu fiz, né? E eu não conhecia, mas eu fui para conferir. Mas se não fosse do jeito que eu percebi, do que jeito que eu vi, eu não teria continuado. Quer dizer, se não fosse uma coisa que eu achasse que ia acrescentar pra mim, eu não teria continuado, né? Mas só que é aquele negócio: é da porta pra fora o preconceito, porque da porta pra dentro é tudo maravilhoso, cara. As pessoas são muito dispostas, as pessoas têm muita vontade de te ajudar, sabe? É como se você entrasse na casa daquele vizinho que você ama muito, assim, porque você vai ser muito bem respeitado, muito bem recebido, assim. Então, lá foi instantaneamente, assim... assim eu deixei de imaginar qualquer coisa a respeito do pessoal, assim, sabe? Pra começar são pessoas dispostas a fazer a diferença, são pessoas, é... com seriedade no que tá fazendo, assim. Porque eles gostam do que estão fazendo, por isso que eles estão lá fazendo, né?. Mas aí eu fui surpreendido, fui surpreendido pela maneira de ensinar, né? Que eu tinha esse preconceito, mas eu fico olhando hoje, que o preconceito nem era tanto com eles, era um preconceito muito mais comigo do que com eles, assim, de achar que aquilo lá não era o meu lugar, que me cabia, que aquilo lá talvez, lá não me caiba, sabe?, assim. Porque a galera lá, porque a gente olha por fora, assim, a Ocupação X, pela galera que frequenta, é uma galera... um lugar branco, assim. Não é, não é assim... meio que afasta um pouco, assim. Aí, é... mas quando você entra você vê que não, que é um preconceito muito meu, sabe?, muito meu de... comigo. Não sei, assim: “Será que eu caibo ali?” Sabe? Quer dizer, é um preconceito meu comigo mesmo, assim. Também, né? Mas, é uma coisa, como eu disse, foi me imposta durante a minha vida inteira, ou seja: ali me cabe, ali não me cabe. O lugar me cabe, mas eu fui educado de que ali talvez me caiba, ali talvez não me caiba, né? É assim que você... não é que eu fui educado, é assim que eu vivi, porque eu sou negro e sou favelado (...).

Ao se perguntar sobre o espaço no qual será bem acolhido, e não terá que se contentar com as migalhas dadas aos cães, Marco Aurelio em um primeiro momento observa que o lugar branco, representado pela Ocupação X, não receberia bem um homem negro e favelado. Entretanto, a vontade de aprender e retomar os estudos falou mais alto e o motivou a conferir se aquele espaço lhe “cabia”. A dominação opera por vários meios, um deles é quando se introjeta os preconceitos, em um processo de submissão a eles, como diz Paulo Freire argumentando sobre o mutismo do homem brasileiro (2008). Sem resistência ou pensamento crítico, a persuasão do opressor alcança o seu objetivo, qual seja, imobiliza os oprimidos no determinismo de um país que “sempre foi assim”. Homens sem história ou sem a percepção do devir que a história engendra com os homens e para os homens, deles não há muito o que esperar.

Marco Aurélio descreve como foi persuadido a não frequentar os lugares onde ele não cabia. Trata-se de um relato expressivo porque evidencia uma vivência cerceada em seu trânsito

pela cidade. Os olhares, os comentários e outros signos pronunciados por pessoas brancas em lugares brancos o induziram a não voltar. Quantos restam para um negro e favelado nas grandes cidades brasileiras? Em outra passagem, ele relata que tinha um preconceito relacionado a galera da Ocupação X: “era um preconceito muito mais comigo do que com eles, assim, de achar que aquilo lá não era o meu lugar, que me cabia (...)”. Com esse fragmento, Marco Aurélio desvela um mecanismo de reprodução dos preconceitos. Eles atuam de dentro para fora, introjetados na consciência, a nos dizer onde é permitido ir ou não; uma espécie de autocensura que faz do acesso aos lugares ter um código previamente definido. A exclusão ou *expulsão* está dada, e parece que confrontá-la não é uma escolha simples.

Não foi por acaso que escolhemos o enunciado: *Eu sou negro e sou favelado* como título deste trabalho. Não se trata de uma frase qualquer, pois há nela uma consciência aguda da própria condição e, ao mesmo tempo, uma afirmação da identidade. Ao assumir essa condição, Marco Aurélio escancara os preconceitos que sofreu - e ainda sofre - desde criança, muitos dos quais o empurraram para fora da escola. A *expulsão* escolar não é fácil de ser elaborada por uma criança de oito anos frente a urgência em abandonar os estudos para conseguir uma ocupação que gerasse renda. Fato que pode ser, em parte, um pretexto para uma realidade cruel: a dos meninos e meninas negros e negras, favelados e faveladas, que todos os dias sofrem discriminações. De tanto repetir a sensação de que não se cabe em um determinado lugar, um dia passa a ser o último na escola.

As expectativas a eles atribuídas estão muitas vezes condicionando-os às variadas formas de dominação e *invasão cultural*.⁸ Corroborando essas problematizações, Pereira Tosta e Alves (2013: 8) afirmam que: “As representações sociais em relação aos negros são carregadas de estereótipos negativos, sobretudo no que se refere à sua corporeidade. Disso, podemos sugerir que o corpo negro por si só, constitui uma marca sobre a qual o racismo opera”.

Essas argumentações nos ajudam a compreender os muitos obstáculos que um jovem negro e favelado pode encontrar em sua jornada, na busca por educação e melhores condições de vida, para ele e seus familiares. Marco Aurélio evidenciou em seus relatos um duro ensinamento em torno da cor de sua pele, característica que o limitava a frequentar certos espaços, onde precisava observar se aquele lugar “o caberia” ou não, determinando e limitando sua circulação pela cidade.

Vale notar que o gesto de Marco Aurélio repensar o curso de Direito encontra analogia com o sentido que a reciprocidade estabelece dentro dos grupos sociais. Ele foi aprovado no vestibular para o curso de Direito, em uma faculdade privada no ano de 2020. No entanto, duas situações fizeram com que ele não continuasse: primeiro, o valor da mensalidade e, segundo, sua visão do curso que não era a mesma da época anterior às aulas no cursinho Práxis.

Então, eu mudei de curso, de Direito para Letras porque surgiu em mim essa vontade de dar aula mesmo, de tá fazendo a diferença lá. E de uma questão prática de que eu não quero mais perder tempo. Eu poderia tentar Direito de novo, eu nem sei se eu iria gostar de Direito porque era muito mais uma coisa assim, de querer, né? Direito! Ser advogado, “doutor Marco Aurélio!” Acho que era um pouco essa questão, assim, dessa minha questão pessoal de inferioridade (...). Assim, mas eu também não tava interessado mais em Direito, assim, mas não tava mesmo. Eu meio que perdi o interesse, assim, pelo Direito. Aliás, perdi muito o interesse por Direito.

⁸ Abordaremos esse conceito nas próximas seções.

Ocorre que a visão que Marco Aurélio tinha do curso de Direito também passou por transformações. Ele não se adaptou ao curso à distância em Letras, sentia falta da interação com os professores e demais alunos. Naquele ano de 2021, foi aprovado em uma faculdade privada para cursar o bacharelado. O futuro doutor Marco Aurélio enxerga nessa formação a oportunidade para se reinventar e atuar junto às pessoas que normalmente estão excluídas dos direitos básicos. Em suas próprias palavras: “A revolta continua a mesma”, ou seja, a semente plantada nas aulas do cursinho Práxis continuam dando seus frutos e o espaço que antes não lhe cabia agora podia ser reelaborado.

Desigualdade social

O 1% mais rico no Brasil detém 28,3% da renda total, evidenciando a alta concentração de renda no Brasil e a desigualdade social no Brasil como um problema persistente, com a renda dos 10% mais ricos sendo significativamente maior do que a dos 40% mais pobres, mesmo com a redução da pobreza em alguns anos. A renda dos 10% mais ricos é, em média, 13,4 vezes maior do que a dos 40% mais pobres, sendo esta a menor diferença registrada desde 2012, segundo dados do IBGE.

A pobreza no Brasil caiu para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021. A extrema pobreza também diminuiu, com 7,7% da população vivendo em extrema pobreza em 2022. A desigualdade racial é evidente, com a taxa de pobreza entre pessoas pretas ou pardas sendo duas vezes maior do que a taxa entre brancos.

O Coeficiente de Gini, que mede a desigualdade de renda, coloca o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo. Em 2023, o rendimento médio mensal real domiciliar per capita do 1% mais rico foi de R\$ 20.664, enquanto o dos 40% mais pobres foi de R\$ 527, segundo dados do IBGE.⁹ Essa persistente desigualdade reverbera em outros indicadores como, por exemplo, o caso da violência contra pessoas pretas e pardas é mais alta, com taxas de homicídio quase três vezes maiores do que entre brancos; Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, saúde e saneamento; A representação de pessoas pretas e pardas na política ainda é baixa e pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego.

Em meio a este contexto generalizado pelos traços da desigualdade, há que se notar que Inclusão Socioeconômica em 2024, renda do trabalho faz Brasil ter queda histórica da desigualdade social. Estudo da FGV aponta que os mais pobres do Brasil tiveram incremento de 10,7% dos ganhos com o trabalho no ano de 2024. Ritmo 50% maior do que o verificado entre os mais ricos.

10 11

9 Em 2024, o índice de Gini do Brasil, que mede a desigualdade de renda, caiu para 0,488, o que representa o menor nível da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), que começou em 2012.

10 Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/em-2024-renda-do-trabalho-faz-brasil-ter-queda-historica-da-desigualdade-social> Acesso em: 14 de maio de 2025.

11 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20conhecido%20>

Fato é que ao expor a desigualdade social no país, ela deve ser contextualizada em meio a relação de poder e de dominação que estrutura nossa sociedade: de um lado, as posições do oprimido e, de outro, as do opressor. Se existe o oprimido tem-se, de certa maneira, a percepção de que as variadas formas de desigualdades sociais estão estabelecidas e cristalizadas pelas relações também, desiguais, de poder no Brasil. Justamente por isso só ser passível de explicação, emoldurado no seu processo histórico, a condição do oprimido não pode ser concebida como marcada pelo fatalismo ou por dada predeterminação. Ao contrário, o que a história nos demonstra é o quanto podemos transformar a realidade e o quanto ela também pode ser manipulada para favorecer a alguns e desfavorecer a tantos outros. Entretanto, é no sentido determinista que a dominação se cristaliza nas mentalidades dos oprimidos que são influenciados por certo discurso no qual o protagonismo dos grupos sociais é sempre reduzido diante da realidade que os oprime e dos poderes hegemônicos.

Para além desse debate, vale perguntar: falar de desigualdade é o mesmo que falar de exclusão social? Será que se trata de termos sinônimos? Em uma primeira mirada, a expressão desigualdade parece sinalizar um sentido neutro, como se ela não fosse resultado de um sistema econômico e seus efeitos devastadores na vida da maioria dos brasileiros. Por sua vez, quando falamos em exclusão social o sentido de neutralidade se anula, tendo em vista o que a palavra “exclusão” evidencia, ou seja, processos violentos que dificultam ou mesmo impedem o acesso a determinados espaços ou oportunidades de formação, trabalho e cultura.

Mas será que é isso mesmo?

Ainda que haja essas distinções aparentes entre as expressões desigualdade social e exclusão social, não vemos motivos para não usar uma ou outra, de modo que neste trabalho vamos alternar entre ambas, visto que outros autores também usam variações desses termos quando abordam o assunto.

O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. Esse entendimento permite desvelar valores e concepções inspiradoras das políticas públicas de intervenção nas situações de pobreza e as possibilidades de sua redução, superação ou apenas regulação. (Silva e Silva, 2010: 157).

Essa perspectiva expõe o sistema e a produção da desigualdade como uma estrutura. A reprodução desse sistema perpetua a desigualdade, entendida não apenas como “insuficiência de renda”, mas como um conjunto de deficiências que afetam parte da população brasileira. Isto posto, quando falamos de desigualdade ou exclusão, estamos englobando essa conceituação mais abrangente.

Desse modo é possível articular a desigualdade com traços biográficos do nosso sujeito de

por,desigualdade%2C%20especialmente%20nos%20anos%202000. Acesso em 14 de maio de 2025.

pesquisa. Marco Aurélio em seus relatos nos ajuda a compor um quadro complexo do problema em questão neste artigo, ou seja, educação escolar e abandono. Não é difícil ler nas entrevistas que a dificuldade para permanecer na escola não era apenas por causa da necessidade de gerar renda para a família, pois, havia um contexto maior no qual frequentar as aulas não era valorizado, sobretudo porque Marco Aurélio vinha de um núcleo familiar marcado pelo processo da *expulsão* escolar, por vários motivos.

Eu nasci aqui em Beagá, sempre morei nesse bairro, onde eu moro hoje, que é o bairro ****. Estudei nas escolas da região, a escola que eu estudei mais tempo, foi do primeiro ao quarto ano, assim, né?, que... foi quando eu estudei mais, na época de infância, que foi o primeiro grau, que foi que eu concluí, comecei quando criança. Porque eu não concluí o segundo grau, na verdade, eu não concluí nem o primeiro grau completo. Eu estudei, eu parei na sexta série que antigamente a gente chamava de sexta série, que era: primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta série. Não tinha esse negócio de nono ano e eu parei na sexta série, de estudar. Eu parei ainda criança porque naquela época os pais, os avós da gente, não tinha essa percepção de ter que estudar. Eu lembro muito bem, assim que eu comecei a trabalhar com um cara lá... Até engraçado, porque a gente chamava ele de rola-bosta porque a gente desentupia, caixa de gordura, caixa de esgoto com esse cara, né? Eu comecei a trabalhar com ele fazendo pequenos trabalhos. Eu comecei a trabalhar mesmo bem novinho com sete, oito anos, eu comecei a lavar quintal dos outros, passear com cachorros, e aquele dinheirinho que entrava dentro de casa fazia diferença. Hoje, não faria tanta, mas naquela época fazia diferença. Eu fui criado pela minha avó, a minha mãe tava lá, mas quem me criou foi a minha avó, assim. A relação deles com a escola era diferente da relação que a gente tem hoje. Por exemplo, a minha filha, na época que ela tava em idade escolar, se ela falasse para mim, “Pai, eu vou parar de estudar pra trabalhar...”, ela tomava um tapa! Então, quer dizer, já os meus avós, aquele negócio, quando eu resolvi parar de estudar, eu simplesmente parei de estudar, fui trabalhar, nunca mais voltei e nunca, não teve ninguém para falar “volta pra escola, menino!”, sabe? Então, quer dizer, a relação deles com a escola era diferente. Desde que você parasse de estudar e comesse a trabalhar, a levar algum dinheirinho para casa, assim, fazia diferença. Porque, naquela época, e eu fui descobrir isso agora, eu era criança, eu não entendia, não percebia bem. Mas agora eu estudei um pouco sobre a história de Belo Horizonte, aí eu fui ver que essa época toda, aí, era uma época de crise, mesmo..., assim. Saindo da Ditadura, inflação a um milhão, assim, inflação muito alta, inflação galopante, que em um mês tava de um jeito, depois tava de outro. E a gente comia, cara!, pé-de-galinha achando que era carne. Então, quer dizer, era uma vida bem doída, né? Eu lembro que eu cuidava de uns cachorros para um cara e ele comprava pros cachorros dele, pé e pescoço. E aí sobravam uns dois pacotinhos e ele me dava, eu pegava os pacotes e ia para casa todo feliz achando que tava levando carne pra casa. Então, quer dizer, uma outra realidade...

Alguns pontos merecem destaque nessa passagem: primeiro, o fato de Marco Aurélio não ter concluído o ensino fundamental na idade certa. Essa interrupção aconteceu com naturalidade, ou seja, da forma como está relatada, sugere-se que isso era comum entre os meninos e suas famílias, pelo menos no bairro onde moravam. Abandonar a escola não era visto como um problema, mas uma alternativa para gerar renda, e os avós de Marco Aurélio - cujas trajetórias escolares também foram marcadas por evasões - não se viram com a responsabilidade de

convencer o neto do contrário, ou seja, de afirmar a importância de seguir com os estudos ao invés de abandoná-los.

Segundo ponto, diz respeito às formas que Marco Aurélio tinha para gerar renda para si e para sua família. Lavando quintais ou passeando com os cachorros dos vizinhos ganhava-se um pequeno valor que “naquela época fazia diferença”, mas atualmente não faria. Parece que esse caso sinaliza que, mesmo gerando uma renda bastante modesta, ainda assim, na concepção da família do Marco Aurélio - e de muitas outras -, abandonar os estudos para assumir qualquer trabalho era visto como uma troca razoável. Nem tanto pelo valor que ele conseguia com essas ocupações precárias, mas pelo desvalor que era atribuído à formação escolar. Ou seja, a questão do ensino tem muita relação com a forma como as famílias e as comunidades percebem o contexto no qual elas estão inseridas e em certa medida elas reproduzem.

No “imediatismo” de garantir o almoço e a janta do dia seguinte, qualquer valor que fosse trazido para dentro de casa era um ganho maior que do horas sentado em um banco escolar. Isso emerge claramente quando Marco Aurélio se ressentia de nunca ter sido orientado pelos avós sobre o equívoco que representava sua decisão de sair da escola. Em suas próprias palavras: “não teve ninguém para falar ‘volta pra escola, menino!’, sabe?”.

Um terceiro ponto é a ênfase que Marco Aurélio coloca ao fato de ganhar porções de pé e pescoço de galinha, destinadas aos cães, de um dos homens para quem ele trabalhava. É bastante evidente o nível de dominação e opressão que essa cena representa ao equiparar cães e crianças sobre resolver o problema da fome. Uma triste imagem que parece ser bastante marcante nas memórias do nosso sujeito de pesquisa. Mas, afinal seriam marcantes nas memórias de qualquer um, trata-se de um gesto que abusa da ingenuidade do Marco Aurélio ainda criança, feliz por levar as sobras da comida dos cães para sua família.

Freire é um pensador atento a essas dinâmicas e injustiças sociais, sobretudo quando assume o cargo de Secretário Municipal de Educação, entre os anos de 1989 e 1991, na gestão da prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores. Ao enfrentar os problemas concretos da educação de uma grande metrópole, Freire (2001) destacou em muitas de suas falas a preocupação com a condição de como as crianças populares chegavam nas escolas. Outro problema denunciado se refere ao estado calamitoso de muitos edifícios escolares, os quais na época se apresentavam com “tetos caindo, poças d’água enormes nas salas, fiação desnuda, fossas entupidas, ratos ameaçadores (...)” (Freire 2001: 54-55). Um quadro de horror e abandono que escancarou o sucateamento do ensino público, da Administração municipal que antecedeu a da prefeita petista. Freire em vários momentos assinalou que, enquanto secretário, não aceitava de forma passiva a tese da *evasão* escolar, preferindo chamá-la de *expulsão* escolar.

Ora, é fácil perceber que esse posicionamento é crítico quando desvela as estruturas que expulsam crianças e jovens populares, impedindo que eles permaneçam na escola. Além desse fato, Freire desvelou outros problemas presentes na educação municipal: escolas que foram fechadas porque não tinham condições de receber os estudantes por riscos de acidentes; e até mesmo a falta de mobiliário para as aulas: “Encontrei ainda na rede um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentadas no chão.” (Freire 2001, p. 97). Esses breves exemplos demonstram o quanto o problema que a educação se torna, encontra raízes na omissão do poder público, o que parece uma operação de sabotagem da escola pública.

Paulo Freire: evasão ou *expulsão*?

É recorrente nos espaços de escolas públicas os relatos sobre estudantes que “saíram da escola”, “abandonaram” ou ainda “evadiram”, quando nos referimos àqueles que deixaram de frequentar a instituição e se tornaram mais um nome riscado na lista do diário de aula. O que não sabemos é o *como* esses casos ocorrem, quando começam e quando, finalmente, se tornam parte das estatísticas.

O cursinho Práxis passou pelo problema da evasão/ *expulsão* escolar. Não era raro ter três, dois ou até mesmo apenas um aluno nas aulas. Essa situação foi motivo de debates entre os professores para entender o que estava acontecendo. O que nos intrigava era o fato dos alunos do bairro vizinho terem abandonado o cursinho, isto é, a localização favorece aquela comunidade por ser um espaço cuja distância era de aproximadamente 500 metros da escola, não havia, nesse caso, necessidade de pagar ônibus para chegar nas aulas e o tempo gasto no percurso era muito pouco. Perguntamos ao Marco Aurélio o que ele sabia a esse respeito.

São vários, foram várias coisas que aconteceram. Teve uma pessoa que era a Daniela que saiu porque não concordava mesmo com as ideias. Porque, quer queira quer não, o lugar que você tem liberdade pra falar, você fala, você dá a sua opinião. E se o outro não tá preparado pra ouvir a sua opinião, é... e se incomoda tanto, ele acaba saindo, mesmo. (...). A Mirella, ela parou porque?, por desânimo, mesmo. Ela acabou indo trabalhar no supermercado. Até hoje não voltou a estudar. Eu encontro com ela, porque vou no supermercado. Ela trabalha aqui perto: “E aí, Mirella? Vamo lá!”. “Nossa eu quero voltar”, “Mas tem que voltar!”, “É mesmo!”, assim. Mas eu acho que muito, também, aqui... a pessoa aqui dentro da comunidade, porque a maioria eram pessoas daqui de dentro da comunidade, e de outras comunidades, assim, as pessoas também... adiam muito as coisas, assim. Sabe? Como se elas tivessem tempo. E eu, por exemplo, adiei quantos anos, né? Agora, eu tô com 48 anos, agora que eu entrei pra uma faculdade, quer dizer, a gente vai adiando porque tem aquele imediatismo, sabe? (...). Tem essa questão do “eu tenho que trabalhar”. E aí: “será que eu vou conseguir conciliar o meu horário de trabalho com o meu horário de estudo?” “Será que eu vou conseguir estudar e trabalhar porque, sabe, o meu patrão quer tudo de mim”; porque, porra! Pra você vê: a Mirella trabalha num supermercado. No supermercado você trabalha todo dia, cara! Sabe? Aquele lugar te exaure, sabe? Você sai de lá exaurido, mesmo. Suas energias vão todas lá, sabe? É gente te enchendo o saco, sabe? Gente te tratando com desrespeito. Isso pra dentro da sua cabeça! E depois ir estudar, eu não sei se a pessoa consegue, mesmo. (...). E se você não trabalha, amanhã você não vai comer, porque dentro da periferia, é assim. O seu pai não vai te sustentar, ele vai até uma certa idade, ali, depois, se você desistiu, não conseguiu naquela idade, ali. Se você não teve maturidade para seguir ali ou não teve apoio, porque tem essa questão, também, dentro da comunidade tem muito a questão familiar, assim, de família. Que não são aquele modelo de família com papai e mamãe, a mãe fica cuidando de casa, papai ajudando na compra, mamãe ajuda naquilo. E o filho vai pra escola. Aqui, não tem muito disso. Pelo contrário, tem muita mãe que cuida dos filhos sozinha, aí o filho fica sozinho, o filho acaba fazendo as escolhas dele e não tem maturidade pra escolher. Escolhe errado, sabe? O tempo todo o pai e a mãe dentro de casa e o pai alcoólatra. Quer dizer, tem muitas histórias, infinitas histórias, assim, que fazem as pessoas de dentro das comunidades não chegar. Não dá pra esperar, não vai acontecer de

novo, você passou de uma certa idade, você vai correr atrás do que é seu e pronto. Sabe? Eu, por exemplo mesmo, parei de estudar, comecei a trabalhar, trabalhei, casei, tive filho e aí vou estudar? E aí a minha filha, ela vai estar em primeiro lugar e foi o que aconteceu. Eu a coloquei em primeiro lugar. Enquanto ela estudou, depois que tava tudo bem, a minha mulher fez isso. Ela, minha filha, ela terminou o ensino médio dela, depois que a minha filha já tava grandinha, já, já tava com seus treze anos. Que ela conseguia segurar mais sozinha em casa, né? Isso acontece, ela adiou o sonho dela durante um tempão porque virou mãe, sabe? Eu trabalhava e era a pessoa que mantinha a minha casa, quer dizer, a gente, de pobre, tem essa questão financeira muito forte, sabe? De trabalhar hoje para comer amanhã.

O caso da aluna Mirella, tão bem descrito por Marco Aurélio, está alinhado com nuances produzidas pelas desigualdades sociais, ou seja, são estruturas que produzem e reproduzem a pobreza. E nessas condições precárias nas quais o trabalho se impõe como condição para que se tenha como sobreviver, os estudos ficaram sempre em segundo lugar. O que, por sua vez, agrava a situação, com “immediatismos” e “adiamentos” a engessar os sonhos de uma vida mais digna e justa. A realidade descrita por Marco Aurélio e reproduzida nas pessoas com as quais ele convive, reforça as limitações impostas a eles, sobre as quais poucas alternativas lhes restam. Ainda assim, eles não desistem.

Sobre o tema da evasão escolar, Freire (2001: 35) nos alerta que:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola - não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares.

Freire ilumina uma questão que precisa ser repetida e refletida, e parece-nos relevante para abordar o caso do cursinho Práxis. Essas considerações nos ajudam a visualizar o quanto a expressão “evasão” esconde em seu significado, as lutas e desafios impostos aos estudantes negros e favelados, ainda mais que por décadas foi naturalizada como algo próprio da vida escolar, como também ocorre com a reprovação. Falar em *expulsão* nos termos de Freire é desnudar uma dimensão real do que sofrem boa parte de crianças e jovens. Chegar na escola é difícil, porém, mais difícil ainda é permanecer dentro da instituição.

A *expulsão* faz parte de uma estrutura excludente que opera como a barreira difícil de atravessar na vida dos negros e favelados. Os obstáculos estão lá, e a criança negra e favelada cresce tendo que se adaptar nesses contextos opressivos. Freire (1975) nos alerta quando ele considera que a desigualdade social opera por dentro das relações de poder na sociedade. A dominação se consolida para muito além das formas ostensivas de violência de quem empunha armas ou articula golpes de Estado. A dominação acontece todo dia, seja na escola, no trabalho, na rua ou nas relações familiares. Ela está dentro de cada um de nós, mas como exatamente opera

esse tipo de dominação? Ela se processa por meio da *invasão cultural*, ou seja, uma dominação que atua de forma subterrânea, na reprodução de códigos hegemônicos, que se impõe sobre as culturas produzidas pelos oprimidos. Esse conceito pode ser mais bem exemplificado quando pensamos nos contextos escolares e na reprodução dos estereótipos que a escola engendra. Com isso, queremos dizer que o sentido da *invasão cultural* demanda uma relação desigual, quando uma das partes silencia a outra, fazendo valer sua posição social, sua hegemonia. Pensando a escola, é fácil identificar que por ela passam milhares de crianças e jovens, uma multiplicidade de formas de viver a cultura, mas toda a diversidade é anulada em favor de uma homogeneização: da fala, dos costumes, dos gostos, das posturas, dos comportamentos e dos modos de aprender, entre outros. Quando esse processo ocorre na escola, os estudantes são silenciados em nome de uma idealização, qual seja, aquela em conformidade com uma padrão de cultura: do branco, do cristão, da classe média. A *invasão cultural* exige dos estudantes a adaptação ao modelo e lhes tira a capacidade crítica, ou pelo menos, atua nesse sentido com bastante vigor. Quem fala por eles são aqueles que, simbolicamente, os podem dominar. Eles são objetos da fala de quem exerce essa dominância, nunca sujeitos da própria história. (Freire, 1975).

O caso de Marco Aurélio pode ser aproximado a esse quadro. Desde criança, passou por várias escolas, e nunca se sentiu acolhido, tanto que abandonou os estudos - em seu processo de *expulsão*-escolar - obviamente porque ali não se sentia pertencendo ao espaço. Sair da escola para ir trabalhar não nos parece uma escolha lógica, mas uma resposta diante da total falta de alternativas. Para uma criança de oito anos passar por essa *expulsão*, somente introjetando-se um conjunto de valores capazes de empurrá-la para o trabalho a qualquer preço. É nesse ponto que surge uma questão: o que ensina a escola que faz com que tantas crianças decidam deixá-la, deliberadamente?

Não podemos esquecer o que disse Marco Aurélio quando afirmou que: “Eu sou negro e sou favelado”. Como desconsiderar essas duas características quando pensamos nas relações autoritárias que sofrem as crianças e jovens com esse perfil? Um aluno negro e favelado estudando no Brasil - seja nos anos oitenta ou atualmente - vai ter motivos para enfrentar os preconceitos e seguir com os estudos?

Nas palavras de Freire (1975: 41): “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação. As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias, situam seus pólos em situações antagônicas.” Disso, deduz-se que a escola opera nessa estrutura - mas não somente nela. Mais uma vez, perguntamos: o que faz uma criança de oito anos sair da escola para trabalhar? Afirmar que se trata apenas de gerar renda para a família, seria uma resposta satisfatória?

Ainda que não tenhamos uma resposta conclusiva, uma alternativa seria perguntar: mas como se combate a *invasão cultural*? Ela se sustenta nas entranhas da manipulação alienante. A persuasão desconsidera a vontade do povo, ao guiá-lo segundo princípios que lhe são estranhos. Invadir culturalmente um determinado grupo social é torná-lo escravo dos poderes hegemônicos, uma escravização que deliberadamente atua na negação da cultura local e diversa. A amputação dessas culturas tem um objetivo específico: lobotomizar as forças críticas do povo, enfraquecendo-o por meio do determinismo de um tempo sem história. Assim é que “toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade.” (Freire, 1975: 42).

No sentido contrário ao que acabamos de expor, impõe-se a seguinte reflexão: “O

movimento dialético proposto por Freire (1978) viabiliza pensar e agir segundo uma terceira via: para além de oprimir ou de ser oprimido, libertar-se coletivamente, cooperativamente, em transformação constante. Eis o desafio!” (Silva, 2021: 18). Essas configurações pautam-se pelo encontro entre as consciências de educadores e educandos, tendo como problematização a realidade que comungam e desvelam; e essa comunhão também é problematizada, porque ambas as consciências percorrem o mesmo caminho. A dialética é o movimento que dá forma a esse processo, na sua dinâmica transformadora: os homens transformam a realidade que é transformada por eles, isto é, uma “transformação que deve ser feita por todos, e não para todos” (Costa Zanardi, 2009: 194). Os meandros desse percurso de conhecimento não se dão apenas porque assim eles desejam, mas porque a vida se configura para ambos como uma urgência inadiável. Esse encontro não acontece todo dia, mas ansiamos por ele uma vida inteira.

Esse quadro teórico e prático - porque mobilização a partir da ação-reflexão - articula de modo bastante orgânico a apropriação dos saberes em jogo. O confronto com a realidade evidencia aquilo que aprendemos e apreendemos, e por isso nos humaniza nas relações entre os homens e a natureza, na concretude do que vivemos. “Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão.” (Freire, 1975: 27-28).

O diálogo é um caminho que abre possibilidades para o conhecimento, e este é passado de mão em mão, uma dádiva à serviço de todos os homens e mulheres. Já a *invasão cultural* nega esse caminho, ao desconsiderar os homens como pessoas com desejos e sonhos. No lugar do conhecimento que pode libertar, a *invasão cultural* se encarrega de saturar as coisas alienantes preenchendo-os deliberadamente, ou, nas palavras precisas de Freire (1975: 27); “aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende”. O gesto de estender o conhecimento a alguém, sem que ele seja aprendido e apreendido, é um gesto que está mais próximo da *invasão cultural* do que da consciência sobre o que se conhece e o que se aprende. “O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo.” (Freire, 1975: 27).

Considerações finais

Lançamos um olhar mais detalhado sobre os dados da entrevista com o Marco Aurélio, afinal, encontrar um bom informante é o primeiro passo para seguir com a pesquisa e apostar nos seus resultados. Essa retomada nos transportou de volta aos lugares e rostos que encontramos quando estivemos no trabalho de campo. A memória tem seus meandros e, mesmo guardando todos os diários em manuscritos - no fundo de uma gaveta um tanto empoeirada - algo se passou que foi além do ato de observar e interpretar. O que estamos querendo dizer é exatamente isso: o que antes estava adormecido, revelou-se agora um *jogo absorvente*, na melhor expressão do termo.

A interface da antropologia e educação é um campo de estudo consolidado e neste trabalho buscamos pontuar algumas questões pertinentes, dialogando com pesquisas recentes nessa área. Pensar escola e educação como culturas é um modo de reafirmá-las como espaço marcado por

contradições, disputas e conhecimentos. Espaço permeável produtor e reproduzidor dos contextos que se localizam dentro e fora dos seus muros - mesmo quando ela, a escola, tenta se fechar dentro do seu próprio microuniverso.

Freire foi nosso aliado nas reflexões aqui postas, fonte de inspiração interminável para seguir no caminho da ação que se pensa e do pensamento que atua na realidade. Os movimentos dialéticos do pensador pernambucano iluminam pontos relevantes, sobretudo quando ele desvela o caráter da evasão - *exclusão* escolar, dando-lhe - ainda que em breves pinceladas - tonalidades mais próximas dos desafios nos quais parte da população brasileira, negra, favelada e excluída, tem que enfrentar em suas trajetórias.

Por último, o nosso grande personagem, Marco Aurélio, ofereceu-nos um relato contundente, assumindo a condição de negro e favelado, sempre a refletir e calcular seus passos, tendo em mente os espaços e como deles se apropriar. É nesse sentido que guardamos para o final sua fala, quando afirma que, depois da experiência como estudante do cursinho Práxis, compreendeu que, ao invés de se perguntar se “tal lugar vai me caber”, fez-se necessário reverter essa lógica e atuar de forma positiva para ocupar esses mesmos espaços. Com sua fala, encerramos este trabalho:

E essa questão também de... da oportunidade de tá no lugar, de achar que aquele lugar é pra você. Sabe?, tomar posse daquilo ali. Eu... eu quero muito. Eu só aprendi isso lá dentro do cursinho. Que a UFMG é pra mim. Antes, não, eu achava não porque pra estar naquele lugar lá, você tem que ser muito pica pra entrar, sacou? Tem essas questões.

Referências

- Barbosa Pereira, Alexandre 2010. *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.
- Cantor Magnani, José Guilherme. 2007. Introdução – circuito de jovens. em: Cantor Magnani, José Guilherme e Mantese Souza, Bruna (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, pp.15-22
- Costa Zanardi, Teodoro A. 2009. *A propriedade cultivada na escola do MST: a pedagogia do oprimido na promoção da dignidade humana*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Dauster, Tânia. 1989. Relativização e educação: usos da antropologia na educação. *Anais do Encontro Anual da ANPOCS* 13: 1-15. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9666/acervo/detalhe/11523?guid=1742219944346&returnUrl=%2fterminal%2f9666%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1742219944346%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d11523%2311523&i=2>.
- Dayrell, Juarez. 2005. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Feixa, Carles. 2008. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Freire, Paulo. 2001. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

- Freire, Paulo. 1975. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, Paulo. 1978. *A pedagogia do oprimido*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, Paulo. 2008. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, Clifford. 2010. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Figueroa, Laura Luna et al. 2023. Pesquisando o conhecimento familiar: uma proposta pedagógica de reconhecimento e convivência. *Revista Brasileira de Educação* 28: e280093. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280093>
- Mendes de Gusmão, Neusa M. 1999. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de pesquisa* 107: 41-78.
- Mendes de Gusmão, Neusa M. e Souza, Marcia L. A. 2012. Educação quilombola: entre saberes e lutas. em: Dauster, Tânia; Pereira Tosta, Sandra e Rocha, Gilmar (Orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 222-245.
- Neufeld, Maria R. et al. 2015. Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educación e Pesquisa* 41: 1137-1151. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>
- Nogueira, Oracy. 1998. *Preconceito de marca – As relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Pereira Tosta, Sandra 2005. Jovens em escolas- socialidades contemporâneas. em: Casassanta Peixoto, Ana Maria e Passos, Mauro (org.). *A escola em seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira Tosta, Sandra e Alves, Pollyanna N. 2013. Identidade negra e condição de classe: construções identitárias de adolescentes negros em uma escola privada de Belo Horizonte-MG. *Ponto Urbe* 13: 1-24. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.792>
- Pereira Tosta, Sandra e Silva, Gilbert D. 2021. Traços biográficos e militância anarquista em uma ocupação em Belo Horizonte: cultura, arte e educação. *Revista Educação Online* 16(38): Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1085> .
- Rockwell, Elsie (coord.) 1997. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, Gilmar e Pereira Tosta, Sandra 2013. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodrigues, Rogério Rosa. 2013. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João: Viva a São João. *História* 32(1): 377-400. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/tH94v4LkRYwPk9xdGPMnBXv/?lang=pt>
- Rodrigues Brandão, Carlos. 2002. *A educação como cultura*. Campinas/SP: Mercado das Letras.
- Silva, Gilbert D. 2021. *Cursinho popular pré-ENEM: entre a educação libertária, a libertadora e a não-autoritária*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, PUC-Minas.
- Silva, Gilbert D. 2022. A educação não-autoritária: esboço de uma alternativa pedagógica. em: Costa Zanardi, Teodoro A. e Rezende Eliezer, Cristina (Orgs.). *Currículo crítico*,

- educação transformadora, políticas e práticas*. São Paulo: Dialética, pp.65-85.
- Silva e Silva, Maria Ozanira da. 2010. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálisis* 13 (2):155-163.
- Vianna, Hermano (Org.). 1997. *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Vieira, Ricardo. et al. 2020. *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem: Diálogos, Investigação e (Trans)Formação*. Santa Maria da Faria: Edições Afrontamento.