

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE UFMG
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PROMESTRE

VITÓRIA BEATRIZ DE ARAÚJO OLIVEIRA SILVA

**LUTAS SUBTERRÂNEAS NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise sobre um coletivo
autônomo de jovens**

Belo Horizonte
2021

Vitória Beatriz de Araújo O. Silva

**LUTAS SUBTERRÂNEAS NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise sobre um coletivo
autônomo de jovens**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Conceição Clarete Xavier Travalha

Belo Horizonte
2021

S586l
T

Silva, Vitória Beatriz de Araújo Oliveira, 1992-

Lutas subterrâneas na escola pública [manuscrito] : uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens / Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva. - Belo Horizonte, 2021.

79 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Conceição Clarete Xavier Travalha.

Bibliografia: f. 69-70.

Anexos: f. 71-79.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude -- Teses. 3. Jovens -- Atividades políticas -- Teses. 4. Movimentos estudantis -- Teses. 5. Estudantes -- Atividades Políticas -- Teses. 6. Participação estudantil na educação -- Teses. 7. Movimentos antiimperialistas -- Teses. 8. Participação política -- Teses. 9. Escolas públicas -- Teses. 10. Ambiente escolar -- Teses.

I. Título. II. Travalha, Conceição Clarete Xavier. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.81

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lutas Subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens

VITÓRIA BEATRIZ DE ARAÚJO OLIVEIRA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

CONCEIÇÃO CLARETE XAVIER TRAVALHA
Prof.ª Conceição Clarete Xavier Travalha – Orientadora
Faculdade de Educação - UFMG

Oder Jose dos Santos
Prof. Oder Jose dos Santos
UFMG

Pablo Luiz de Oliveira Lima
Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima
UFMG

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.

Dedicatória

Às educadoras e aos jovens da escola pública.

Agradecimentos

À UFMG e ao PROMESTRE, pela oportunidade de aprendizado ao longo desses mais de dez anos de Universidade em minha vida. Sem a existência de uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, eu não teria essa conquista para celebrar.

Ao meu amado avô Manoel (*in memoriam*), que mesmo após sua passagem se mantém presente no meu coração e em minhas memórias.

À minha orientadora, professora Teca, abraço encorajador e seguro que me trouxe até o final desta dissertação e por quem tenho imenso carinho, admiração e gratidão.

Aos anjos que formam o grupo estudado nesta pesquisa, por me permitirem conhecer melhor a cada uma e cada um, o que levou a construir este trabalho. Obrigada, minhas meninas e meu menino.

Aos professores Oder José dos Santos e Pablo Lima, pelas gentis contribuições ao meu trabalho na banca de qualificação e na defesa.

À minha família querida – em especial à minha mãe – inspiração e modelo de educadora e de mulher; a meu pai – que me apoiou em toda minha trajetória acadêmica; e o meu amado irmão Tiago, grande amigo e alegria dos meus dias.

Ao meu amor, Eduardo, companheiro de sonhos e vida. Parceiro, amigo, fonte de carinho e de esperança em todos os momentos dessa caminhada.

Aos queridos amigos do grupo Pedagogia da Prática, por todas as trocas e momentos de alegria e partilha de vida e de saberes. Vocês me fizeram enxergar além de minhas expectativas e por isso, sou grata.

À minha querida amiga Kelly, parceira de trabalho, irmã de coração e grande interlocutora. Agradeço seu abraço, seus ouvidos atentos e suas sugestões sempre tão significativas.

Aos professores Paulo Nogueira e Heli Sabino pela acolhida no PROMESTRE e pelas trocas tão significativas para o processo de construir esta dissertação.

Aos professores, todas e todos, que compartilharam seus conhecimentos, seu tempo e seus sorrisos comigo ao longo de toda minha trajetória na escola básica e na Universidade.

Aos amigos queridos, fonte inesgotável de força e encorajamento, em especial aos companheiros da graduação em História Gisele Gonçalves, Priscila Marra e Rafael Fonseca.

Também sou grata aos colegas da pós-graduação, que compartilharam do desafio intenso de produzir uma dissertação durante uma Pandemia.

Aos jovens universitários participantes do PIBID, que traziam vida e inquietações para a Escola e ajudaram-me a manter os olhos abertos para o novo.

Aos meus companheirinhos Bebê, Biju e Babalu.

Aos sonhadores das utopias de um mundo orientado pelos valores da classe trabalhadora.

Epígrafe

*Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança
possível e não o desespero convincente.
(Raymond Williams)*

RESUMO

Resumo: O presente trabalho é um estudo de caso que analisa um grupo de jovens, recém-formados em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte (MG). O trabalho consistiu na investigação dos elementos presentes na prática social destes jovens, identificando os princípios a serem utilizados na construção de um projeto pedagógico voltado às necessidades dos alunos que frequentam a escola pública, ou seja, dos *trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem*.

Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica da escola está voltada para uma formação comprometida com valores colocados pelo Capitalismo Transnacional, traduzindo-se em relações individualistas, competitivas, hierárquicas e excludentes, antagônicas às lutas dos que necessitam se educar na Escola Pública. Deste modo, ao captar e compreender os mecanismos de resistência desenvolvido por esse grupo enquanto estudantes, buscamos elementos construtores de uma Pedagogia que se relacionasse às suas realidades, utilizando como referencial teórico o campo da Sociologia da Educação.

Palavras-Chave: Juventude; Educação Emancipadora; Relações Sociais de Tipo Novo; Resistência.

ABSTRACT

Abstract: The present paper is a case study that analyzes a group of young people, recently graduated from a public school on the poor neighborhood of Belo Horizonte (MG). It consisted of investigating the elements present in the social practice of these young people, identifying the principles used in the construction of a pedagogical project aimed at the needs of public students, that is, workers in the teaching-learning process.

We assume that the school's pedagogical practice is focused on a formation committed to the values of Transnational Capitalism, taking effect in individualistic, competitive, hierarchical and excluding relationships, antagonistic to the struggles that arise in public school education. Thus, when capturing and understanding the resistance mechanisms developed by this group of students, we seek elements that build a Pedagogy that is related to their realities, using the Sociology of Education as a theoretical reference. We will conduct this qualitative research using the case study methodology.

Keywords: Youth; Emancipatory Education; New Social Relationships; Resistance.

Lista de abreviaturas e siglas

CoEP	Comitê de Ética da Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação da UFMG
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais	
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Lista de figuras

Fotografia 1 – grupo usando o uniforme de futebol desenvolvido por elas.....	19
Fotografia 2 – interação em sala de aula.	25
Fotografia 3 – mapa de geolocalização da escola	26
Fotografia 4 – corredor superior	29
Fotografia 5 – exterior da escola	30
Fotografia 6 – pátio da escola	30
Fotografia 7 – pátio interno da escola	30
Fotografia 8 – trabalho sobre Diversidade	33
Fotografia 9 – trabalho sobre Diversidade	33
Fotografia 10 – trabalhos gráficos durante o evento SLAM Minha História	34
Fotografia 11 – sala de aula.	43

As fotografias foram tiradas por mim ou gentilmente cedidas por Letícia Reis.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Estrutura proposta para a Dissertação	16
Capítulo 1 – Apresentações e aproximações	18
Contextualizando os sujeitos	19
Contextualizando a escola-campo.....	26
Capítulo 2 – Juventude, escola e resistência	32
Educação e valores da Classe Trabalhadora.....	36
Capítulo 3 – Resistência a partir do coletivo: compreendendo e analisando o grupo.....	49
Como se desenvolveu a pesquisa?.....	50
Entrevistando o grupo em meio a Pandemia.....	52
Capítulo 4 – Princípios de um projeto pedagógico a favor das lutas de jovens da classe trabalhadora em processo de aprendizagem.....	54
Identificando os caminhos da construção do Projeto	57
Refletindo sobre os princípios de um Projeto Político Pedagógico comprometido com as lutas dos trabalhadores	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO I	71
ANEXO II	72
ANEXO III	75
ANEXO IV	78
ANEXO V	80

INTRODUÇÃO

Minha prática vem sendo guiada por um olhar inquieto sobre a vida e sua relação com o que acontece no interior da escola. Apesar de ser filha de uma educadora, por algum tempo, não havia me atentado para as características e as formas através das quais meu ofício se desenvolveu ao longo destes sete anos de docência. A Universidade, por intermédio do Mestrado, dos estágios e de programas como PIBID, conduziu-me a um fazer comprometido com determinados valores sócio-políticos, que me permitiram compreender questões implícitas e explícitas as quais a prática docente está permeada.

Atuo desde 2016 como educadora, lecionando História em uma escola pública na regional Oeste, periferia em relação ao centro de Belo Horizonte. Esta comunidade é também meu espaço de pertencimento, lugar onde se desenvolveu minha história de vida. Mudei-me para o bairro ainda na adolescência, trabalho em uma de suas mais antigas escolas, conheço boa parte das pessoas que transitam nestas ruas e tenho este lugar como meu espaço de referência. A percepção de que se tratava de uma periferia, entretanto, veio no decorrer do deslocamento entre o bairro onde resido e a UFMG, caminho longo, feito, ora de ônibus, ora com o auxílio de meu pai, taxista, que me levava e buscava no carro, sustento da família. Percebi nas novas paisagens as várias características que diferiam em muito do cenário a que estava familiarizada. Mas não apenas as paisagens: foi através das relações que reconheci meu lugar no mundo, compreendendo a influência que a classe social exercia em minha vida universitária – seja pela busca por estágios remunerados que ajudassem nos custos com a Universidade; seja com as lacunas de experiências relacionadas às viagens ou leituras de livros ditos “clássicos” e até mesmo a diferença de vocabulário – elementos que formavam ausências que até o momento não havia notado em minha história.

A entrada para a Universidade fora incentivada ao longo de toda minha vida, principalmente por minha mãe, educadora na rede pública por 28 anos, o desejo de que eu fizesse um curso superior, alcançasse lugares ainda não conseguidos por outros membros da família. E o que poderia parecer o próximo passo óbvio na vida acadêmica para alguns, era motivo de apreensão em minha trajetória e exigiu muito esforço para se concretizar. Orgulho-me em dizer que fiz parte de um momento histórico neste país: minha turma de graduação foi uma das primeiras na UFMG a ter estudantes advindos do programa de cotas. Por meio desse mecanismo que buscava diminuir as disparidades que compõem o tecido social de nosso país, a classe trabalhadora, finalmente, teve a oportunidade de ocupar em maior quantidade os espaços acadêmicos, outrora destinados a uma pequena parcela mais abastada – mas não sem

enfrentar dificuldades, desafios e angústias. Ainda assim, a possibilidade de frequentar o ensino superior, numa instituição prestigiada como a UFMG, deveu-se em grande parte ao momento histórico o qual o país atravessava, com a criação de ações afirmativas, a abertura de cursos noturnos e a ampliação de número de vagas através do REUNI (programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais). Tive oportunidade de vivenciar programas como o de mobilidade acadêmica, o qual me permitiu cursar disciplinas dos cursos de graduação de História e de Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com bolsa-permanência fornecida pela UFMG. Ao mesmo tempo, minha graduação, como a da maioria dos filhos dos trabalhadores, desenvolveu-se com a atenção dividida entre aulas noturnas e os estágios remunerados que garantiam minha permanência no ambiente acadêmico. E mesmo quando sentia que o espaço se desdobrava em obstáculos, a insistência foi recompensada com a conclusão de uma etapa que me garante o sustento e a estabilidade almejados. Após concluir a licenciatura em História, tornei-me educadora, concursada na rede pública estadual, a mesma rede que me formou.

Uma vez atuando no ensino público vivenciado em minha trajetória escolar, retomei diversas angústias e inquietações que surgiram a partir da experiência não somente na Universidade, mas, especialmente, no dia a dia da sala de aula. A realidade, permeada de contradições, ausências e desafios, abria novos questionamentos a cada dia. A sensação de urgência e de indignação foram companhias constantes nesse caminhar. Como professora de História, me cativava ouvir das minhas “crianças” e meus adolescentes, histórias sobre suas trajetórias de vida, seus percursos sociais. E em cada relato evidenciava-se a insuficiência do que era oferecido pelas diversas instituições sociais como possibilidades de melhorias para suas vidas. Havia, em muitos momentos, uma semelhança que entrelaçava nossas trajetórias lembrando-me das muitas dificuldades do meu próprio percurso. Esse desconforto me inquietava e busquei modos, não somente refletir, mas contribuir com a mudança deste cenário, me engajar e me inspirar, ao mesmo tempo em que também os preparasse com antecedência para o devir desafiador. As elaborações e sistematizações que eu conseguia desenvolver naquele momento, entretanto, não pareciam fazer mais do que *arranhar a superfície*, esquivando-se dos elementos mais radicais que explicam a desigualdade dilacerante de nosso país.

Na medida em que eu vivia a experiência da docência, me aproximava da busca de um sentido no ensino de História, no qual o conteúdo se conectasse com a vida e os anseios dos jovens com os quais eu convivía e que fosse além daquela barreira “invisível” e de difícil transposição, alimento das desigualdades no campo da educação brasileira. Durante o processo de inquietação enquanto docente, percebi a necessidade de ampliar meus conhecimentos e de

encontrar espaços de troca com outros educadores, o que me trouxe ao Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG. Caracterizado como um programa de pós-graduação que se interessa pela vivência prática e profissional dos educadores, conforme explicitado no site:

O PROMESTRE é o Mestrado Profissional em Educação da UFMG. Sua missão é contribuir na melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação. [Tem como um dos seus objetivos] articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca de superação dos problemas vivenciados nas redes públicas de ensino.

Uma significativa oportunidade de aprendizado iniciava-se naquele momento, posto que superava as visões simplistas e pretensamente “neutras” que compõe parte das formações continuadas de conteúdo tecnicista, focadas em métodos de ensino e uso de ferramentas tecnológicas e/ou lúdicas.

Talvez seja por essa intensa despolitização¹ a que estamos sujeitos e que nos impede de compreender as raízes das nossas mazelas, que tenha sido profundamente angustiante e desafiador encontrar um caminho mesmo no Mestrado Profissional. Falar da prática docente, da experiência enquanto educadora que é principalmente atravessada por dimensões de classe e também de gênero, implicava em ressaltar os elementos que não são habitualmente valorizados e considerados dentro deste contexto político. As multidimensionalidades dos sujeitos que apresentarei nesta pesquisa, esbarrava nas tentativas de circunscrevê-los em determinadas questões e identidades, limitando as possibilidades de interpelação e de análise de suas experiências. Quando finalmente compreendi quais elementos estavam ausentes ou submersos não só na pesquisa, mas em minha própria prática, pude encontrar um caminho que me contemplava, me permitia ser autêntica e leal ao que acredito e procuro construir cotidianamente com meus estudantes. Pretendo, ao longo da dissertação, discorrer sobre as questões e inquietações suscitadas pela minha prática e pelo encontro com o grupo analisado.

Estrutura proposta para a Dissertação

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, delimitados em seus temas por subcapítulos. Após refletirmos acerca de nosso objeto de estudo, optamos por alterar o título, do trabalho, por isso ele difere daquele com que a pesquisa foi apresentada ao Comitê de

¹ Recorro à socióloga Sabrina Fernandes (2019) que, analisando a atuação dos partidos de Esquerda brasileiros e seus desafios no cenário atual, apresenta a Despolitização como um dos quadros responsáveis pela crise enfrentada em nosso campo político a partir de dois fenômenos centrais: a pós-política e a ultrapolítica.

Ética e também à banca de qualificação. Nasce um novo título, “Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”.

O primeiro capítulo, intitulado *Apresentações e aproximações*, apresenta a pesquisadora, os sujeitos, a escola-campo e o Projeto Político Pedagógica que a orienta. Este capítulo subdivide-se em duas partes, “Contextualizando os sujeitos” e “Contextualizando a escola-campo”.

O segundo capítulo, sob o título *Juventude, Escola e Resistência*, apresenta os fundamentos teóricos, centrados na obra do sociólogo Professor Oder José dos Santos. Fundamentada no campo da Sociologia da Educação, a dissertação se apoia em princípios críticos ao sistema capitalista e à exploração da classe trabalhadora, bem como está alinhada a concepções emancipadoras e advindas do campo lógico dos trabalhadores. Seu subcapítulo, “Educação e valores da Classe Trabalhadora”.

O terceiro capítulo, denominado *Resistência a partir do coletivo: compreendendo e analisando o Grupo*, estruturado a partir de dois subcapítulos: “Como se desenvolveu a pesquisa?”, “Entrevistando o grupo em meio à Pandemia” e traz os métodos utilizados para analisar os dados adquiridos por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação e anotações antes da Pandemia de COVID-19, que interrompeu a presença nas escolas.

O quarto capítulo, chamado *Princípios de um projeto pedagógico a favor das lutas de jovens da classe trabalhadora em processo de aprendizagem*, apresenta a sistematização dos dados da pesquisa, constituindo as análises a partir das categorias extraídas e a formulação o de alguns princípios de um projeto pedagógico com base no contexto e na comunidade da escola-campo. Adiante, teremos o produto final da dissertação, sob o título “Refletindo sobre os Princípios de um Projeto Político Pedagógico comprometido com as lutas dos trabalhadores”. Concluimos com as Considerações Finais.

Em anexo à dissertação estão o roteiro das entrevistas e os termos de consentimento, assentimento e anuência enviados ao Comitê de Ética da Universidade e já aprovados.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÕES E APROXIMAÇÕES

Para compreender a escolha deste grupo como sujeitos da pesquisa fez-se necessário recuar no tempo. As turbulências vividas em um ano de incertezas políticas, tensões eleitorais e a presença de uma certa vigilância em torno de temáticas de gênero, sexualidade e raciais, que escamoteavam interesses não explicitados, no auge do debate do movimento “Escola Sem Partido”², criavam uma atmosfera de apreensão e ansiedade em 2018. No momento em que vivenciava um intenso processo de questionamento pessoal sobre o ensino de História e do meu próprio trabalho, e oscilava entre o desânimo e pontuais momentos de entusiasmo, eu conheci um grupo [na época] formado por cinco garotas adolescentes. Elas estavam inseridas em um ambiente escolar pouco dialógico, que refletia em muito os preconceitos que a sociedade apresenta em relação às expectativas de gênero e sexualidade, ao racismo, às identidades periféricas. Atualmente formam um grupo misto de meninas cisgênero³ lésbicas, e de rapazes transexuais⁴ heterossexuais, que me “sacudiram” em um momento crítico da minha própria existência.

É comum observar que muitos educadores passam a encarar a escola de forma apática, especialmente diante de todas as dificuldades enfrentadas no sistema público, a exemplo dos excessos burocráticos, problemas nas relações de trabalho e da falta de investimentos na área. Em especial, resalto, no contexto de trabalho remoto que vigorou durante a Pandemia, a disposição para se exigir do trabalhador até que esteja extenuado, o que contribui fortemente para uma atuação menos engajada por parte da categoria de profissionais do ensino. A inquietude, a capacidade de indignação e a crítica que o grupo evocava (e me cobrava) me fizeram sair da inércia, posto que a expressão de suas lutas me impeliu a um processo intenso de reflexões. Por tudo isso passei a observar, com um novo interesse, suas práticas dentro da escola, práticas que inspiraram a pesquisa que apresento.

² Movimento criado em 2004, que viabiliza projetos de lei com intuito de promover um ensino acrítico, procedimental e instrumentalizador, entendendo que cabe às famílias e igreja a educação e os valores. (Mariz e Oliveira, 2019).

³ A palavra cisgênero (do latim cis significa do mesmo lado) é atribuída ao indivíduo quando sua identidade de gênero está em consonância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. (ENDICE/UNICAMP).

⁴ Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. (JESUS, 2012).

Contextualizando os sujeitos

Ciente de que este grupo em breve não faria mais parte das fileiras de estudantes da escola básica, a pesquisa intencionava que as práticas desenvolvidas por elas e eles não fossem esquecidas e perdidas pelo tempo e a memória desta professora, mas que pudessem seguir tocando e “sacudindo” outros tantos sujeitos. Para apresentar detalhadamente os sujeitos da pesquisa e inseri-los nesta escrita, utilizarei nomes fictícios. Os dados que trago fazem parte da minha observação como professora, de um questionário preenchido em uma atividade ainda em sala de aula e das entrevistas que realizamos em 2021.



Fotografia 1 – Quatro componentes do grupo com a blusa do time criado por elas. Foto de Letícia Reis

Começo por Alex, a primeira participante do grupo que tive contato. Moradora das proximidades da escola, Alex é a mais nova de três irmãos, tem 18 anos, é uma jovem que se declarou parda, sem filiação religiosa e homossexual lésbica. Ela é reconhecida pelas demais integrantes como o elemento central do grupo e aquela que as uniu. Comunicativa, com excelente rendimento escolar, era conhecida na escola pelas boas notas e por vender os brigadeiros que a mãe produzia para ajudar na renda familiar. O desejo de fazer faculdade de

Ciências Biológicas, credita ao irmão – estudante de Nutrição na UFMG – que também é seu modelo de conduta e principal apoiador em relação à sua orientação sexual.

A jovem é uma talentosa jogadora de jogos digitais (uma de suas atividades preferidas) e ainda passa muito tempo envolvida com seus desenhos, como na época da escola. É reconhecida pelos colegas por sua inteligência e sensibilidade: tem um jeito de falar que desarma as pessoas que a conhecem e está sempre pronta a oferecer um conselho cheio de sabedoria. Percebi, já nos primeiros contatos que tivemos na escola, se tratar de uma jovem questionadora e curiosa, que buscava estar atenta e engajada nas aulas. Este desempenho acadêmico “diferenciado” colocava-a em uma boa posição com a instituição. Em outra conversa, afirmou acreditar que a “menor” opressão sofrida no espaço escolar, estava relacionada ao fato de ser uma aluna muito dedicada e quieta o que a ajudou a passar despercebida e não ser alvo de restrições ou ofensas diretas como outras colegas com desempenho escolar inferior enfrentavam. Era conhecida, ainda, por vender no recreio os brigadeiros que a mãe fazia – renda que foi interrompida com o fechamento da escola-campo durante a Pandemia e a levou a procurar uma posição no mercado de trabalho. Foi a partir de nossas conversas na escola-campo, bem como da observação dela e de seu grupo, que surgiram os questionamentos iniciais desta pesquisa de mestrado – as perguntas, já sabemos, foram sendo refeitas ao longo do caminho.

Arya é o nome de uma personagem importante da série de sucesso internacional *Game of Thrones*⁵ e foi também o nome escolhido por uma de nossas entrevistadas. Há algumas semelhanças entre elas, a forma destemida de olhar para vida ao mesmo tempo em que se é consciente de sua própria imaturidade, aos 17 anos, ela é a mais jovem do grupo. Na entrevista declarou-se uma mulher parda, sem religião e homossexual lésbica – foi namorada de Alex durante um longo período do ensino médio e mantém a postura reservada com as pessoas fora do círculo de amizade. É natural de São Paulo, tendo morado também no Maranhão, veio para Belo Horizonte em 2017, quando a mãe quis recomeçar a vida em outro lugar com as duas filhas. Na entrevista evidenciou seu estranhamento com a cultura (formas de falar e se relacionar, principalmente) e o ambiente escolar de Belo Horizonte, comparando com sua experiência paulistana. Disse também ter sentido uma diferença qualitativa significativa, relatando que o ensino em São Paulo era de qualidade mais elevada e mais desafiadora.

Nesse sentido, ela reflete que o conhecimento acadêmico proporcionado na escola-campo não impactou muito em sua vida, enquanto que as relações sociais, em especial por causa

⁵ A série produzida pela HBO entre 2011 e 2019, baseada nos livros do estadunidense George R. R. Martin. Sucesso de público e de crítica (premiada com 59 Emmys), a série é classificada como Drama e Fantasia.

do grupo que formaram, teve o maior impacto de sua formação. Seguramente, no fazer-se do grupo, na costura das relações entre si e com outros jovens da escola, assimilou conhecimentos que avaliou como mais relevantes do que os aprendidos nas aulas formais. Ademais, sua percepção era de que os professores estavam desmotivados, exaustos, buscavam sempre fazer “mais do mesmo”, recusando a inovação e refletindo nos alunos certa falta de entusiasmo⁶.

“você aprende se você quiser. Mas é verdade, se você não tiver o incentivo do professor, professores que te ajudem, não tem como, sabe? A gente fica com o pé atrás, querendo ou não.” (trecho da entrevista)

Arya relata ainda que a presença das amigas do grupo a fortaleceu e a ajudou a enfrentar os desafios postos pela vida e na construção de sua identidade. Como ela explicita neste outro trecho da entrevista que realizamos:

acho que reconhecer que elas são como eu. e saber que a gente que, por exemplo, que não é só eu que passo por isso. Não que eu passe por muita coisa, né? Mas perceber que isso acontece, percebe que é normal. que a gente pode ser diferente, sabe? sem julgamento. Porque, o que cê tá falando, nunca tive muito isso. que era muito padrãozinho, onde ... as escolas que eu estudava. Então não tinha muito disso. então eu não tinha muitas pessoas para conversar. quando eu cheguei aqui eu fui muito acolhida, em relação a isso. sempre só falava assim: “não, tá tudo bem, É normal”. tanto que elas que me incentivaram mais a eu falar com a minha mãe no começo né. E aí eu me senti muito bem em relação a isso e ...

Camille tem 19 anos e identificava-se como um homem transexual, heterossexual e negro. Por alguns meses adotou o nome Trindade, identificando-se como um rapaz negro que contava sua trajetória de transexualidade nas redes sociais. Durante nossa entrevista, todavia, pediu que mudasse seu nome para o feminino, pois ainda se sente em processo de compreender sua própria identidade de gênero. Perguntada novamente sobre sua identificação, respondeu que se identifica como uma mulher preta, lésbica e umbandista – religião professada por parte de sua família. Atualmente não exerce uma atividade remunerada, porém durante o período da pandemia teve algumas ocupações informais. O trabalho nas redes sociais também permanece, enquanto busca oportunidades como modelo. Na entrevista afirma oscilar entre as identidades, que correspondem igualmente a quem ela é e que existe mais pressão por uma definição sobre sua identidade pelas outras pessoas do que por sua própria vontade.

não, eu não ligo, eu não ligo para como os outros me trata, assim, me trata como ele, ela, as roupas ... para mim não tem gênero, mas algumas pessoas têm, aí eu explico.

⁶ Entusiasmo na fala de bell hooks deve ser uma característica presente nas aulas e no contato entre educadores e estudantes.

eu fico muito bem vestida com roupa de homem e com roupa de mulher. Então para mim tanto faz. (trecho da entrevista)

A jovem reside com a avó e o companheiro da avó, em uma comunidade do bairro Vista Alegre, distante cerca de 2km da escola – trajeto que fazia a pé. Sua entrada no grupo se deu após um trabalho pedido pelo professor de Língua Portuguesa. Nele, cada estudante deveria escrever uma carta contando dos seus sentimentos e dificuldades; a de Camille soava como uma carta de despedida. A verdade da dor que expressou na carta emocionou a turma, em especial as meninas que já formavam o grupo que estudamos. Logo em seguida, passaram a acolhê-la e a construir um laço forte de respeito, proteção e amizade, como Camille afirma:

... na escola que eu não fiquei sozinha. porque eu tava com eles né? e o pessoal porque eles me ajudou muito, eles me ajudou demais, eles me ajudou a sair do buraco. eu não saí sozinha, eu saí com eles... (trecho de entrevista)

Henrique é um jovem rapaz transexual e heterossexual de pele negra retinta, com 18 anos, autodeclarado indígena, católico praticante, que atua na comunidade como catequista e estuda em um curso técnico em enfermagem. Atualmente reside em Contagem, num condomínio de apartamentos com o irmão mais velho e a mãe, torcedor fanático do Clube Atlético Mineiro, divide seus dias entre os estudos do curso técnico e o cuidado com os sobrinhos. Nossa entrevista foi realizada no formato online por causa das dificuldades de conciliar os horários, uma vez que sua carga horária no estágio é de plantonista, entre 19h e 7h, em dias intercalados. Conta que a inspiração para seguir a profissão veio da influência de uma tia, que também é enfermeira, e do desejo de cuidar, que aprendeu com a falecida avó, figura mais importante em sua vida. Teve toda sua trajetória escolar toda em escolas públicas do bairro Salgado Filho. A avó era sua cuidadora principal e tinha dificuldades em mantê-lo com regularidade no ambiente escolar. É um rapaz muito esforçado, que busca através dos estudos e do exercício da profissão de enfermeiro, oportunidade de melhorar de vida. Na entrevista relatou as dificuldades de fazer o curso técnico online, a importância do trabalho e da família durante os momentos difíceis da Pandemia.

A amizade com Alex é o laço mais antigo no grupo: conheceram-se na escola ainda no ensino fundamental 1 quando se tornaram inseparáveis. Relatou por vezes que sua aparência foi, ao longo da vida, um aspecto de grande sofrimento, mas que atualmente sente-se confortável ao olhar no espelho e se ver como um “bonito rapaz”. Esteve na escola-campo até o ano de 2019, quando, por problemas pessoais, se mudou para outra instituição de ensino mais

próxima de sua casa. No período da escola enfrentou algumas dificuldades de relacionamento interpessoal, como reflete:

porque querendo ou não algumas pessoas ali [da escola-campo] acabam tendo umas relações mais complicadas não acaba agregando tanto a sua vida ou alguma forma que agrega não é de uma forma totalmente positivo.. então quando eu sai de lá eu senti uns dez pesos a menos. [...] chegava vez que não podia ficar abraçado com as meninas igual a gente gostava assim. ficava abraçada conversando essas coisas, que achavam muito ruim. então pra não ficar dando problema a gente ficava conversando afastado... dava muito problema... (trecho de entrevista)

O jovem explicitou como a existência do grupo contribuiu para sua autoestima e possibilitou que chegasse mais longe, fortalecido pelo apoio das pessoas com as quais construiu um laço de confiança e solidariedade.

Cara, minha amizade com as meninas (risos) isso acabou me marcando bastante, porque mesmo que em algum momento você parar... eu vou levar para sempre comigo tudo que aconteceu, porque elas me ajudaram muito, tipo, descobrir mesmo. Elas têm que estar ali, sentadinho e apoiando, conselho tudo, então elas se acabaram marcando bastante todos os meus anos ali. (trecho de entrevista)

A respeito dos planos para o futuro, Henrique deixa evidente que passam pelo trabalho com enfermagem, que se tornou não só uma paixão, como também um plano de longo-prazo:

Cara, eu formo em dezembro completamente, dezembro eu já posso começar a trabalhar, no início assim eu me vejo trabalhando tipo, dois serviços. Ajudando em casa, todo mundo, família, assim meio de... futuro legal, bastante... pretendo fazer mais coisa, tipo, tirar carteira de trabalho, ficar com meus sobrinhos ...

Stefano é a integrante mais velha do grupo, com 20 anos, mora com as tias e primos desde o falecimento da mãe. Apesar da distância entre sua residência na comunidade Cabana do Pai Tomás e a escola-campo, percorria os cerca de 2,5km a pé por escolha da família, que acreditava que o ensino nas escolas de seu bairro não era o mais adequado. Na entrevista se declarou uma mulher parda, praticante da religião católica e orgulhosamente homossexual lésbica. Conta que sua trajetória foi marcada pelo *bullying* – inclusive com agressões físicas sofridas em uma antiga escola – e que isso atingiu fortemente sua autoestima, resultando também em reprovações e dificuldades de adaptação e na abertura para novas amizades. É uma jovem tímida, que adora desenhar e praticar esportes. Sempre disposta a conversar com quem está triste, ela usa a estatura alta e a expressão séria para afastar pessoas que queiram lhe fazer mal ou ridicularizar suas roupas ou o jeito de falar por causa do aparelho dentário. Fala pouco da infância, conturbada pelos problemas que o pai possuía com a bebida, mas especialmente

dos efeitos da perda prematura da mãe em 2014, que era seu principal suporte. Pude saber mais sobre sua família por meio da entrevista, na qual relatou que tem seis irmãos, sendo uma delas sua gêmea; e do seu relacionamento de longa data com uma jovem moça que, sendo estudante da escola-campo, foi um dos motivos de sua escolha por aquela instituição. Soube, também, que com o falecimento da mãe, passou a viver com uma tia, que a acolheu durante o momento mais difícil, tornando-se como uma segunda mãe, de quem recebe muito apoio até hoje.

É interessante perceber que ao tratar da escola e do grupo de amigas que lá constituiu, Stefano fala de lembranças alegres, do sentir-se parte e não mais ter medo da violência que marcou seu ensino fundamental, motivada pela homofobia, quando foi atacada com pedras por colegas. Apesar das dificuldades enfrentadas na trajetória escolar, suas memórias se voltam para as partes mais positivas dessa experiência, como a superação do medo. Ela relata:

eu me senti muito corajosa, eu me senti ... eu fiquei mais amigável! eu me importo com amizade, mas ... com coisas que eu já tive experiências assim, essa amizade nossa mudou para caramba. me deixou um pouco mais madura, me deixou com menos medo da sociedade. eu fiquei literalmente ... velho, eu apoio qualquer um agora! Sabe, assim, dane-se o resto, se tá julgando eu vou lá para defender a pessoa que tá sendo julgada, sabe? Então isso, esse grupo, me deu um pouco mais de coragem. não deixa mais com medo, ninguém me deixa com medo mais, sabe? (trecho da entrevista)

Alex concorda com a análise de Stefano, complementa que o grupo se constituiu de forma orgânica, fundamentada na solidariedade e que a existência dele permitiu uma experiência mais suave e segura do ensino médio – em se tratando de um país que segue tendo altas taxas de violência LGBTfóbica.

e eu não gostava de ser visível, todo mundo via a gente... quando eu tava sozinha na escola era muito diferente, mas eu com elas me sentia confortável em ser vista, era bom ser vista e não ta sozinha, que é diferente você ser vista e ta só você. Eu era vista com elas, era nosso grupo, não era só eu... por mais que falavam que era ‘o grupo da Alex’ não era. Nosso grupo eu não montei sozinha, eu não seria nada sem elas.

As trajetórias dos componentes do grupo, a despeito de suas diferenças e individualidades, carregam semelhanças importantes, tais como a ocorrência de situações de preconceito na escola, o *bullying* e o medo da hostilidade de colegas e de funcionários. As experiências dos obstáculos de mobilidade urbana, acesso a determinados bens e serviços, também parecem um comum entre as falas, o que enfatiza fortemente o recorte de uma classe, que é impedida de usufruir de alguns espaços dentro da própria cidade. Com o contexto pandêmico enfrentado por estas jovens no último ano escolar, foram necessários ajustes nos

planos que haviam feito para suas vidas, seja com a entrada imediata para o mercado de trabalho ou com o adiamento do sonho de fazer uma graduação, temas que nos ateremos a frente.



Fotografia 2 – Interação em sala de aula, jogos de cartas. Foto de Letícia Reis

Foi possível depreender com base nos relatos que apesar dos diferentes percursos escolares e de vida, o grupo se encontrou e se constituiu como um *coletivo*, no sentido de superar as adversidades e os desafios provenientes de sua prática em uma instituição escolar pouco aberta ao diálogo e ao acolhimento democrático de posições diferenciadas daquelas propostas institucionalmente, bem como da hostilidade provocadas por suas identidades que não atendiam à norma. O espaço de aceitação e acolhimento que desenvolveram permitiu, por conseguinte, que se apoiassem nas questões pessoais e no percurso escolar, garantindo que concretizassem o jargão “ninguém solta a mão de ninguém”⁷, como uma expressão visível do apreço aos valores de coletividade e solidariedade presentes no grupo. Organizavam-se por meio de argumentos e de ações, ao mesmo tempo que se encorajavam a buscar sempre um lugar na escola, a “marcarem presença” – conforme palavras de uma delas. Elaboraram, enquanto estudantes, uma crítica ao papel da escola, dada a permanente situação de embate e conflito que enfrentavam, como ficou evidente em uma fala de Stefano, sobre a relação da escola-campo com as Diversidades:

⁷ Expressão amplamente divulgada, especialmente nas redes sociais, após a vitória de Bolsonaro em 2018. Reflete a chamada de união e proteção de todas, todos e todes no contexto de um governo protofascista.

Eles têm muito preconceito em relação a isso, mesmo que eles põem um cartaz sobre as diferenças e até trabalhos que a gente faz em relação ao LGBT, eu sinto que a escola não liga, parece que o trabalho que fizemos eles querem que a gente explica tudo sobre isso para os alunos, porque eles não estão preparados pra isso de lidar com isso. Na minha opinião eles não se importa com as pessoas LGBT.

Também Alex, em uma das entrevistas, ressaltou o distanciamento entre as pautas trazidas pelo grupo e a ação da escola, que evitava se envolver com as temáticas. Segundo suas palavras, não havia validação das temáticas LGBT⁸:

Eu acho que por mais que tinha alguns trabalhos que a gente podia falar, que a gente falava sobre, colocava nossos cartazes, nossa luta, mas era muito.. eles só viam como se fosse uma luta que não era palpável pra eles. Sabem que o movimento existe, mas eles não entendem o que o movimento é, e eles nunca buscaram entender o que o movimento buscava. Que nem eu fui ver a dor mesmo do movimento negro quando teve o ‘*black lives matter*’⁹ que teve lá (...) e você sente a dor de que pessoas morreram. por isso, o LGBT tem pessoas morrendo por isso, e ainda tem pessoas que não reconhecem e por mais que a escola falava, acho que faltou demonstrar o quão serio era aquilo, por que eu nunca vi eles interferirem em nada quando uma pessoa um era maltrada.

As falas do grupo estão consonantes com a percepção da escola-campo acerca de sua comunidade escolar. No Projeto Político Pedagógico é possível extrair uma concepção negativa a esse respeito e que reforça perspectivas preconceituosas sobre as/os estudantes que atendem ao identificar a sua própria comunidade como ameaça ao trabalho da escola. Compreender os aspectos políticos que conformam as instituições escolares foi um importante passo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Contextualizando a escola-campo

Somamos a esta análise o componente da territorialidade dos sujeitos e do campo. Como qualquer local tratado como periférico, cercado por vilas e favelas, o bairro em que se situa a escola-campo está enredado em uma dimensão simbólica que interpela os sujeitos que residem e circulam naquele território. Visto, pelo senso comum e pelas instituições do Estado, como um local perigoso, que precisa ser contido e permanentemente vigiado pela segurança pública, o Salgado Filho é um espaço marcado pela segregação social e racial. Logo, o contexto de

⁸ A sigla LGBT, faz parte de uma denominação aos grupos que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis. Ressalta-se que atualmente a sigla estende-se ao QIA+, incluindo Queer, pessoas Intersexo, Assexuais e outras identidades não contempladas pela sigla até o presente.

⁹ *Black Lives Matter* é um movimento pelos direitos dos afroamericanos desencadeado pelo excesso de violência policial motivada pelo racismo nos Estados Unidos.

habitação, de fruição e de escolarização do grupo é atravessado por questões relacionadas ao território que residem e no qual constituem suas relações. Diante disso é importante trazer para a discussão o conceito de periferia, termo comumente utilizado para se referir a esta comunidade. Para isso, recorro à Oliveira (2017):

O termo “periferia” está carregado de preconceitos e de fobias. As imagens que esse significante evoca são, via de regra, negativas, suscitando precarização de políticas públicas, questão habitacional, problema de segurança alimentar e nutricional e principalmente problemas de segurança pública, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência doméstica. Como se sabe, as palavras não são neutras e não têm apenas a finalidade de descrever o real. Elas também estão implicadas com a construção social da realidade. Assim, as palavras escondem, não raro, relações sociais de poder, que precisam ser desconstruídas. (p.5)

O autor reforça a importância em perceber o conceito como relacional, ou seja, que sua compreensão depende do entendimento do par conceitual com a palavra “centro”; estes não podem ser descolados ou analisados separadamente. Para ele, portanto, os termos precisam ser analisados à luz das relações sociais de poder. Aprofundando o conceito de periferia Oliveira segue dizendo:

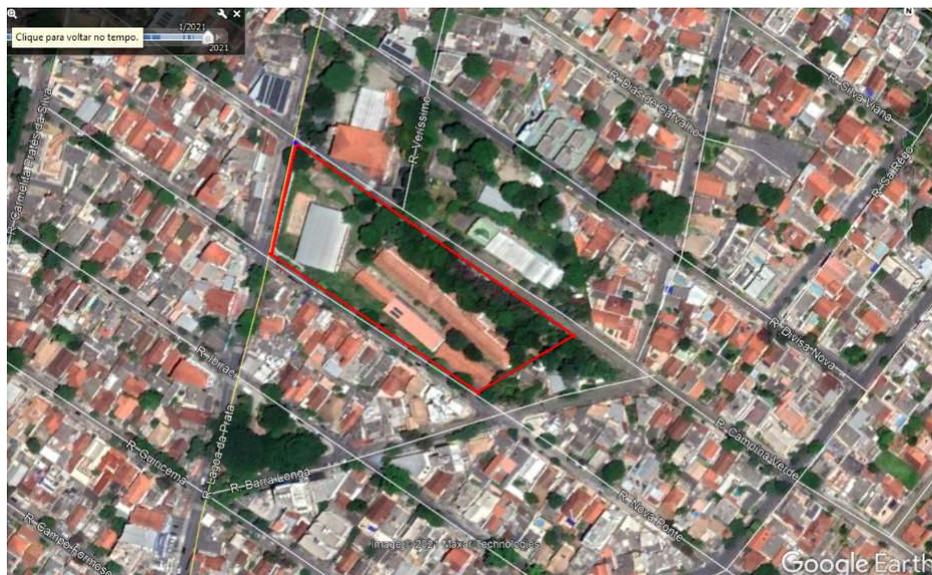
não se trata de uma expressão neutra e desinteressada, usada apenas para descrever fatos da vida social. Pelo contrário, trata-se de um termo construído para fixar posição de sujeitos, contribuindo para estratificação e hierarquização social. (OLIVEIRA,2017, p.8)

Da mesma forma, para Escolano (1998) a arquitetura da escola expressa um *currículo silencioso*, o autor destaca a relevância da localização da escola, de seu entorno, de seus contatos com o mundo externo, há uma porosidade entre o que existe dentro e fora dos muros da escola. Esses pontos podem revelar elementos surpreendentes na formação do estudante, os quais a análise da pesquisa deve também abarcar.

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolar. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionalistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral (...). De modo definitivo, o urbanismo e a arquitetura ofereciam assim uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico (ESCOLANO, 1998, p.32).

Cercada pelo centro comercial e pela paróquia, a escola-campo ocupa um território significativo no bairro, aproximadamente 12.000m², abrangendo quase todo quarteirão da rua principal. Seus muros altos, de 4 metros, e sem cor, impedem que os passantes a percebam

como uma escola à primeira vista, especialmente pela ausência de quaisquer placas que indiquem a que se destina aquele espaço. Parte disso se deve também a sua história: o edifício que atualmente abriga a escola foi construído para servir como penitenciária feminina. Não obstante, a comunidade, por meio de intensa mobilização, impediu que o plano do Estado se efetivasse, substituindo-o por um grupo escolar em meados dos anos 1950. É perceptível, ao adentrar na escola, que as marcas do projeto original estão expressas nos mais diversos elementos: o prédio é imponente, carrega um aspecto frio e intimidador; há muitas grades por todos os lados (nas portas, nas janelas, nos espaços adjacentes aos muros), os corredores tão estreitos acabam por nos lembrar do desejo de contenção presente nas cadeias. Todos os partícipes daquele ambiente seguem sujeitos à forte aparato de controle e disciplinação – expressa no e pelo espaço físico.



Fotografia 3 –território ocupado pela escola no bairro.

A arquitetura da escola expressa, de algum modo, uma das múltiplas dimensões educativas, segundo Juez Dayrell (1996). O autor destaca que a arquitetura e ocupação do espaço físicos não são neutros. Para ele,

Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, p.147).



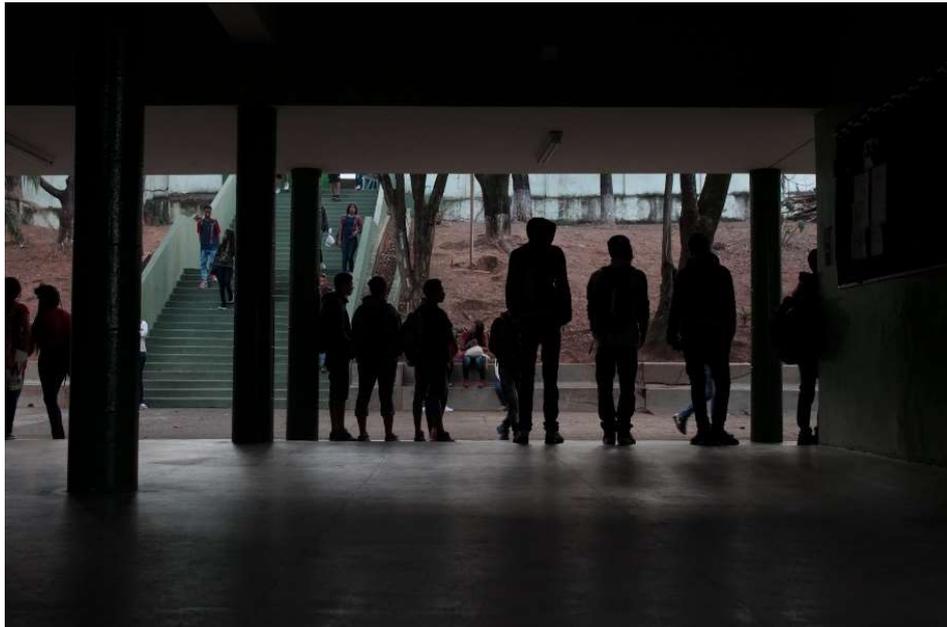
Fotografia 4 – corredor superior. Foto de Letícia Reis.



Fotografia 5 - exterior da escola



Fotografia 6 – vista do pátio da escola



Fotografia 7 - pátio interno da escola. Foto Letícia Reis.

Presentes cotidianamente num espaço que comunica contenção e intimidação, ao mesmo tempo em que vivenciam conteúdos que pouco se relacionam com seus anseios, é possível compreender o porquê dos jovens estudantes neste cenário vejam tantos obstáculos à formação de relações solidárias e horizontais. E é nesse sentido que se constituiu como objetivo para este trabalho captar e sistematizar elementos da prática cotidiana do grupo, tendo como

referência sua prática enquanto uma resistência à organização dos processos de ensino escolar, que estão inseridos nas relações capitalistas, sem perder de vista que os sujeitos que constituem o grupo eram estudantes do ensino médio de escola pública situada em um bairro considerado de periferia.

Isso posto, os entendo como produto e também produtores de uma prática educativa que atende as demandas postas por sua própria situação existencial, uma vez que agem de forma a colocar suas questões para a instituição e para os pares, não sucumbindo às tentativas implícitas ou explícitas de silenciamento. E o fazem de forma coletiva, horizontal e solidária, relações que foram forjadas num contexto opressor e hostil. Valoriza-se, deste modo, os elementos próprios, singulares, de uma articulação interna e externa do grupo, visando, se possível, contribuir para um debate acerca das formas de resistência desenvolvida pelos jovens em diferentes contextos.

E é seguro dizer que as estratégias de resistência desenvolvidas por elas e eles, intrigavam-me sobretudo por serem um contraponto às formas individualistas a que nossa sociedade condiciona seus partícipes: apresentavam uma nova perspectiva fundada sobre a participação ativa, coletiva, solidária, horizontal e igualmente politizada¹⁰ e identificada com formas de se relacionar antagônicas ao modelo hierarquizado e competitivo. Sem saber, estava diante de um *coletivo solidário*, organizado através de *lutas subterrâneas* (SANTOS, 1992) e que promovia apoio mutuamente, conquistando o respeito e o reconhecimento na escola; um coletivo que possuía uma lógica própria, uma pedagogia única. Apresentamos no próximo tópico uma tentativa de dialogar com um referencial teórico com o qual nos identificamos em nossas buscas e que fornece elementos significativos para a interpretação das práticas sociais dos sujeitos investigados.

¹⁰ Utilizo politizada numa acepção ampla do termo, que vai além da participação em partidos políticos ou eleições, mas que se refere à autoconsciência e à organização de suas ações de forma coletiva e visando o bem comum.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE, ESCOLA E RESISTÊNCIA

Na pesquisa investigamos um grupo de jovens composto por estudantes de uma escola pública situada num bairro considerado de periferia em relação ao centro de Belo Horizonte. O grupo constituído por quatro garotas e um rapaz, vinha sendo acompanhado por mim desde sua entrada no ensino médio em 2018 (graduaram-se em 2021) e destacavam-se por buscar redefinir os tempos e espaços escolares, colocando em xeque os saberes, regras e silêncios impostos pelo modelo de educação vigente.

Nas entrevistas que realizamos para desenvolvimento da pesquisa, pude compreender suas perspectivas de vida e de futuro, entrelaçando-as com as memórias do período na escola e às novas experiências com entrada na vida adulta e no mundo do trabalho. Do mesmo modo, costumamos uma compreensão mais viva e atual da situação em que se encontram os jovens da classe trabalhadora do território estudado, que pode abrir novos questionamentos e entendimentos do cenário que vivemos.

Em sala de aula, o grupo demonstrava atitude questionadora a respeito da heteronormatividade¹¹ do currículo e da bagagem cultural da qual já vem constituído, propondo atividades que tomavam como referência outras formas de cultura, ou de se relacionar com o contexto. Também procuravam realizar todos os trabalhos escolares de forma colaborativa tecendo uma rede de relações coletivas e solidárias, que por vezes incluíam outros colegas em dificuldade. Participavam dos campeonatos de futebol estudantil como equipe, rompendo com um impedimento tácito da participação nas competições esportivas, e ostentavam as cores da bandeira LGBT nos seus uniformes de jogo, enquanto uma forma de manifestarem suas lutas.

A Diversidade, em suas múltiplas expressões, formava um valor inegociável para este grupo, que buscava não só se fortalecer internamente, como também ser um elemento aglutinador, de referência, para outras existências diversas, encorajando alunos a se expressarem, se entenderem e também se aceitarem. Um trabalho interdisciplinar feito pelo grupo levou conhecimento sobre o movimento LGBT para toda a escola e foi também muito transformador para seus componentes, como Henrique reflete neste trecho da entrevista:

Foi muito legal fazer o trabalho, a gente acabou ... eu acabei aprendendo mais coisas, quando eu sabia mais informações e foi legal a gente poder dividir isso com todo o grupo, por toda a escola. Acaba sendo legal porque querendo ou não muita

¹¹ O conceito se refere a uma idealização na expressão de gênero, constituindo ideias prévias de como devem ser (e pensar, comportar, falar, vestir, etc) homens e mulheres. Assim, pressupondo um comportamento adequado a cada um e rechaçando o que vai de encontro à norma.

gente não sabe muito desse mundo, sabe poucas coisas, sabe tipo o básico, o LGBT. O resto acaba ficando meio que de fora então trazendo esses trabalhos...

(...)

E tipo, isso acaba dando conhecimento até para a gente mesmo, que foi muito legal. Todo projeto em si, como a gente fez os grupinhos separados, a sala ficou muito bonita, decoração muito linda nossa senhora! E toda sala se une para uma coisa que é importante para muita gente e isso acaba criando uma conscientização muito legal e nos jogos ... bacana que a gente tipo essa camisa é show... o povo que lute! e acaba sendo muito legal que marca a gente essas coisas, acho muito legal muito foda..



Fotografia 7 - trabalho sobre Diversidade



Fotografia 8 - trabalho sobre Diversidade (siglas e significados)



Fotografia 9 - trabalhos gráficos durante o evento SLAM Minha História.
Foto: Letícia Reis.

Alex também faz uma análise da importância dos trabalhos e dos jogos escolares. Não era comum que os jovens LGBTs da escola fizessem parte das atividades competitivas de esportes, no entanto o grupo rompe com esta norma silenciosa, com o interesse genuíno de serem reconhecidos como quaisquer outros jovens da escola.

Não sei se era por medo ou não vontade mesmo, mas acho que era por medo de ... eram sempre os mesmos times, aí quando a gente começou a conversa sobre ter nosso grupo a gente falo 'mano, tem a gente agora, por que não arriscar?' Aí foi uma experiência muito boa na nossa vida. Vai ficar colado no meu guarda roupa como uma moldura...

(...) que não é questão de que a gente queria ser visto, a gente queria ser reconhecido como... 'a gente ta ali', e era muito legal ver amigas minhas que nem são do meio LGBT e carregavam, igual teve aquele dia, levava a bandeira e minhas amigas levantavam a bandeira na torcida e o povo comprava nossa blusa pra vender e tal (...) era muito bom ver isso, que as pessoas estavam reconhecendo, ninguém na escola falava isso, aí nosso grupo resolveu se mostrar mesmo, tipo 'tamo aqui de qualquer jeito, tamo aqui'.

É interessante perceber como por meio do grupo criaram mecanismos para se fazerem ouvir e para sentirem-se mais protegidas/os e seguras/os em um ambiente de hostilidade e medo. Diversas pesquisas vêm indicando altas taxas de violência LGBTfóbica, que sinalizam para os riscos a que estão expostos estes jovens: segundo a Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, referente ao ano de 2016, cerca de 60% dos entrevistados – com média de idade de 16 anos – sentiam-se inseguros no ambiente escolar devido a sua orientação

sexual¹². Arya relatou o temor acerca da violência homofóbica em nossa entrevista, afirmando evitar andar de mãos dadas com a namorada em público:

e é muito complicado também, porque quando eu tava com a Alex, a gente sair de mão dada era complicado também, né? Porque a gente tem medo, a gente vê muita notícia no jornal, que dá merda. Do nada chega gente querendo te bater, por motivos zero. E aí a gente, querendo ou não, tem medo né?

Nosso país vem enfrentando há algum tempo uma onda conservadora expressiva, que se movimenta para sufocar e apagar as existências plurais. Destaco minha experiência em outra rede de ensino, na qual também se apresentou a intransigência desses setores, ao negar aos alunos o direito básico de serem reconhecidos por seus nomes sociais, tratando em tom de chacota e descrédito. Infelizmente essas ações tem feito parte da prática de muitos, sob o pretexto de que as identidades diversas não devem ser “aceitas” ou “validadas” no espaço escolar, segundo suas perspectivas carregadas de preconceito e intimidação. Este tem sido um obstáculo considerável para a permanência de jovens LGBTs no espaço escolar, refletindo em abandono e evasão.

Essas questões reforçam a importância de se pesquisar este grupo, compreendendo seus recursos e formas de ser e estar em um mundo que em sua maioria os rejeita. Suas ações apontavam, em contrapartida, para elementos constituintes de uma proposta pedagógica que pode fornecer dados e propostas para se pensar outras possibilidades de relações no interior das escolas, pautadas em valores diversos dos que estão postos institucionalmente.

Inevitavelmente a contradição presente entre as ações do grupo e da escola, foram um contraste que trouxe nossa atenção para a pesquisa. Nas entrevistas, essas contradições se evidenciavam à medida que as/os jovens relatavam o distanciamento entre suas experiências de vida e o que era ensinado dentro das salas de aulas. Enquanto na escola estimulava-se o desenvolvimento de um modelo educacional baseado na meritocracia, onde os alunos se portassem de modo individualista e competitivo, em busca de conceitos e notas que lhes aferissem determinado valor, o grupo estudado se portava de forma colaborativa e solidária, focado nas relações sociais e afetivas. Evidencia-se, portanto, dois modelos de relações sociais operadas no interior do ambiente escolar que espelham a sociedade: uma ditada pelos parâmetros capitalistas, que tem como intenção principal racionalizar e ampliar a eficiência e a

¹² Dados retirados de: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

produtividade, limitando quaisquer reações negativas; e outra, que de forma implícita se coloca na prática das lutas dos trabalhadores, voltada para solidariedade, coletividade e proteção. Vamos discorrer sobre esses elementos nas páginas que se seguem, com o auxílio dos referenciais teóricos.

Educação e valores da Classe Trabalhadora

Nossa pesquisa parte do pressuposto de que as escolas reproduzem visões de mundo que se alinham a paradigmas normativos e classistas os quais corroboram com determinados posicionamentos políticos. A função da Educação enquanto meio para a instrução e formação dos seres humanos a insere num patamar específico na sociedade, posto que é uma atividade mediadora entre a teoria e a prática, entre as ideias e a vivência. Nosso entendimento, logo, vai ao encontro das análises de Oder José dos Santos (1992, 1997, 2001) que afirma que essa prática deve ser compreendida como parte do processo de produção no sistema capitalista: são trabalhadores formando novos trabalhadores. Nesse sentido, a “produção e a formação da força de trabalho no sistema capitalista devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço”, conseqüentemente, sujeita às premissas que envolvem a compreensão do capitalismo, tais como *valor, mais-valia*, etc.

A indignação pela marginalização, precariedade e pela exclusão que se opera dentro e fora dos muros da escola me levaram a pensar a respeito das questões estruturais e políticas. Olhar ativamente para esta realidade é se confrontar com as contradições que permeiam a existência nas margens do Capitalismo: as carências e abandonos que tornam a vida de jovens talentosos e capazes, em obstáculos de difícil transposição. Nossa existência, no interior da engrenagem do capitalismo dependente, típico de zonas periféricas, legou à grande maioria da população um lugar de subjugo às elites desde a colonização e que permanece ainda hoje. Nesse sentido, é possível afirmar que a Democracia é inacessível na mesma medida em que a própria Educação é segregada por critérios de classe social que se desdobram na dimensão racial. Salienta-se, ainda, que o espaço escolar repleto da presença da juventude – vista como eternamente incompleta e rechaçada do jogo político – opera distante da horizontalidade e do diálogo, uma vez que pouco se validam as falas e demandas dos jovens. Apresento o relato enviado por um de meus ex-alunos, lembrando da época de escola e das dificuldades impostas à sua formação pelo contexto:

É difícil pra um menino de 15/16 saber entender as coisas e levar a sério muitas delas, vivendo de uma forma injusta, apanhando sem motivo e tendo só o básico em casa, o colégio deveria nos acolher e ensinar não só as matérias estudantis mas sim ensinar a viver com todas as adversidades! Muito obrigado por tudo, hoje faço 21 anos, com outros planos, com outras ideias, mas com a mesma mentalidade de saber respeitar quem mereceu o meu respeito, de ouvir quem considero que tenha algo a dizer e de não aceitar nunca mais após aquele dia, ser pisoteado por quem não vive uma realidade diferente e acha mais fácil afastar do que acolher!

Sabemos que a escola atua como um dos pilares da dominação de um sistema que se ocupa de esconder suas contradições, de escamotear suas violências, de cooptar mobilizações alternativas e de arregimentar a sacralidade da propriedade privada. Aliado a isso, existe a intervenção que bancos e empresas vem exercendo sobre as instituições de ensino de todos os segmentos. Instituições bancárias e grandes empresas através de suas Fundações, vem agindo ativamente de modo a influenciar os rumos do ensino público em nosso país. De parcerias para fomentar cursos de formação de professores, até a gestão administrativa e pedagógica de escolas¹³, a iniciativa privada – em especial os conglomerados educacionais – tem avançado sobre a Educação nos últimos anos.

Estudantes e educadores são inseridos, deste modo, numa lógica mercadológica, tecnicista e individualista, onde evidencia-se a manutenção das estruturas de exclusão, a validação da lógica individualista, meritocrática, desumanizadora – na qual o sistema escolar reproduz, direta e indiretamente, a lógica capitalista-colonialista, seja na forma, seja no conteúdo.

Hoje observamos que o sistema escolar, cujo discurso ainda pesa, uma certa aparência unitária e unificadora, mostra-se fundamentalmente diferenciado e diversificado. Ver-se-á, então, um modelo sistêmico composto de vários subsistemas onde se localizam diferentes classes sociais, com diferentes pontos de interligação, mas fundamentalmente heterogêneo. (SANTOS, 2001, p.34)

“Nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos tem direito de governar os fracos e impotentes”, nas palavras de bell hooks (2013), expressa o desafio em que estamos inseridos, na busca por alterar as relações de poder na sociedade atual, ainda que repetidamente sejamos submetidas a novas formas de opressão, que exigem novas formas de luta. As lutas dos educadores por condição de trabalho e respeito têm sido uma constante e, seguramente, foram aprofundadas com a pandemia que nos assola desde o início de 2020. No

¹³ Inspirada no modelo das escolas charter dos EUA, o governo estadual de Minas Gerais recentemente lançou um projeto de parceria público-privada, que transfere o controle administrativo e pedagógico de escolas estaduais para empresas particulares. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/28/interna_gerais,1261089/escola-estadual-gestao-particular-estado-testa-nova-forma-de-parceria.shtml

interior da escola-campo, nos vimos inseridos nesse processo de conflitos, procurando entre os pares algum tipo de aliança que nos permitissem sobreviver às situações difíceis que enfrentamos. Vamos costurando nas relações os caminhos possíveis para resistir e garantir nossa saúde (física e mental) e a manutenção da subsistência necessária a cada um.

Como alerta Santos (1992), com o propósito de nutrir a desarticulação dos educadores, a organização do sistema escolar conserva-os dispersos, individualizados, impedidos de se integrarem com seus pares, fadados a dois tipos de relação: uma direta e vertical com seus supervisores, que cumprem o papel de gestores escolares que controlam a produção, e outra passiva, entre educadores e estudantes, tendo como papel ser transmissor de um conhecimento já sistematizado e pré-definido. Ademais, os critérios para a escolha dos conteúdos também não ocorrem de forma isenta ou imparcial, pois, “cabe às instituições encarregadas da formação do trabalhador, prepará-los, considerando-se as características fundamentais da produção bem como os requisitos exigidos pelo mercado capitalista” (SANTOS, 2001, p.31). A cisão entre os trabalhadores – aqueles que executam e produzem – e o processo de produção, contribui ativamente para a exploração da força de trabalho: impedidos de organizar e opinar sobre as formas, tempos e características do trabalho, a classe trabalhadora passa a ter ainda menos mecanismos de resistência ao modelo de exploração capitalista, ressaltado pelo autor como o problema central da mais-valia (*ibidem*, 2001).

Na margem oposta, os estudantes, agindo como consumidores passivos de conhecimento¹⁴, são vistos como uma massa abstrata, constituindo um sistema de não-relação entre educadores e estudantes (SANTOS, 1992) que é incentivada por uma abordagem ancorada na concorrência, na competição e numa relação de submissão aos processos de exploração do homem pelo homem. Sem condições de se opor completamente à alienação, a maioria dos trabalhadores do ensino segue a cartilha de conteúdos que pouco se relacionam com a realidade, anseios e problemas da classe trabalhadora. Estes continuam tão somente submetendo a constantes novos e mais altos padrões, medidos por métricas quantitativas e homogeneizadoras¹⁵ que tem em vista manter os grupos advindos da classe trabalhadora excluídos dos espaços a que têm direito.

¹⁴ Uma crítica importante, nesse sentido, se refere aos modelos de organização das salas, aos escassos momentos de debate, à disciplinação intensa e o pouco incentivo à uma postura crítica e questionadora em nossa sociedade.

¹⁵ Refiro-me aos grandes conjuntos de avaliações externas aplicadas aos alunos e que classificam as escolas. Muitas vezes tais classificações acabam por gerar punições para os servidores com perdas salariais ou de recursos para a instituição. Em Minas Gerais, a instituição do 14º salário como prêmio de produtividade para aqueles que alcançassem notas altas com suas turmas, foi prática de governo.

São as reprimendas por resultados ruins em avaliações externas, os processos de retenção que cria gargalos, as expulsões e penalizações diversas, elementos que acompanham a trajetória de meninas e meninos provenientes do estrato populacional constituído por pobres, periféricos, negros, LGBTs. Sendo assim, não é possível insistir numa leitura positivista e acrítica acerca do ensino e da instituição escolar, como alerta o filósofo húngaro István Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas. (MESZAROS, 2008, p.35)

Nesse sentido, envolver-se com a educação na escola pública é ao mesmo tempo localizar-se em terreno fértil das diversidades, realidades e possibilidades. Pensar a escola sem refletir sobre essas questões é dar-se por vencido no jogo das disputas de narrativa e beira a ingenuidade. Sabe-se que o ensino ofertado às classes trabalhadoras muito difere do ensino ofertado às classes abastadas. O que se insiste em ignorar e escamotear é que tal ação tem como intento manter intacta a estrutura do sistema, legando parte da população à uma posição de subalternidade¹⁶, despossuídos dos códigos e saberes aos quais as classes dominantes tem acesso, enquanto simultaneamente são despojados de controle não só das relações de trabalho e produção, mas, igualmente, de sua própria formação. Nas entrevistas a questão formativa surge quando alguns de nossos jovens avaliam que o ensino formal pouco reverberou em sua vida prática, sendo, antes de mais nada, instrumento formal de acesso ao emprego pela exigência do diploma de escolaridade. Quando perguntada sobre como a escola pode ter ajudado com a entrada no mercado de trabalho, Camille responde, de forma quase protocolar:

o tempo na escola ajudou. vai ajudar né? Porque para mim começar a trabalhar eu tenho que ter ensino médio completo. Ou seja, tem que ter uma inteligência ali para fazer as coisas. então ajuda bastante. (trecho de entrevista)

Para logo em seguida complementar, com uma análise franca e cortante:

¹⁶ Utilizo aqui o conceito de subalterno presente em Gramsci e reelaborado por Spivak: “as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (SPIVAK, Gayatri C., 1942)

ajudou que algumas vezes a gente tem que abaixar a cabeça e aguentar a ignorância de algumas pessoas, né? que aí se você pegar para responder não vai ... é tipo emprego, se a gente responder está demitido, né? Na escola a gente tá expulso.

Ao mesmo tempo, os saberes e fazeres vindos da classe trabalhadora são rechaçados, marginalizados ou simplesmente vistos com desconfiança. Há um descompasso entre a lógica da escola e a dos educandos, uma vez que a instituição não busca dialogar com as práticas sociais da classe trabalhadora. A escola-campo ao rechaçar a estética periférica dos jovens que compõem o grupo discente¹⁷ reforça, também, esse afastamento – reiterando que as vestimentas, os acessórios, a postura e as gírias trazidas de suas comunidades, não são desejáveis no espaço escolar.

Um dos mecanismos mais eficazes da exclusão utilizados pela escola consiste precisamente em impedir que o saber dessas crianças penetre na escola e venha a constituir parte integrante da prática pedagógica. (SANTOS, 1992, p. 131)



Fotografia 11 – Sala de aula. Foto de Letícia Reis

As/os jovens que compõem as fileiras das nossas salas de aulas, fazem parte da classe trabalhadora e este contexto não pode ser negligenciado na análise de suas falas, ações e relações. E “se pretendemos uma prática pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores, havemos de aprender com ele onde se gera essa pedagogia” (SANTOS, 1992, p. 69). Ao captar da experiência de classe do estudante, seus anseios e necessidades, avançamos

¹⁷ A escola proíbe o uso de bonés, bermudas estampadas e chinelos. Norma que os jovens constantemente buscam burlar, afim de preservarem sua individualidade e referências culturais.

no sentido de oferecer na instituição escolar o conhecimento que se mostre alinhado à uma perspectiva emancipadora da exploração a que estão sujeitos como elementos da classe trabalhadora. Nesse sentido, ambos autores, Santos e Mészáros, se complementam:

A ideia que pretendo destacar é a de (...) enfatizam a urgência de que se instituir – tornando-a ao mesmo tempo irreversível – uma radical mudança estrutural. Uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno educacionalmente viável do termo. (MESZAROS, 2008, p.25)

Recorremos à professora Conceição Travalha (2017), que no livro *Educação Matemática e Conflitos Sociais*, define enquanto *classe trabalhadora em processo de ensino-aprendizagem* esse estrato da população que frequenta a escola pública. Este conceito refere-se a uma dimensão de membro da classe trabalhadora, dotados de determinadas características, práticas, formas de ser e agir no mundo, relacionadas à lógica de exploração a que estão submetidas, e que atravessa a experiência como estudante, não podendo ser desconsiderada pela escola, que frequentemente as marginaliza. Suas práticas estão alinhadas à vivência através da dimensão do trabalho, orientada pela lógica que apreendem a partir dessa posição no mundo. A interseção entre classe social e trabalho é fundamental na experiência de qualquer indivíduo que faça parte das fileiras de trabalhadores formais e informais do país, ou do exército de reserva de desempregados. Suas experiências estão relacionadas ao trabalho (ou ausência dele), de modo inseparável, justificando a atenção que se dará nesta pesquisa aos aspectos relacionados às práticas da classe que vive do trabalho. A professora ressalta os meios através dos quais os educandos resistem e sobrevivem nesse contexto:

o que tenho observado é que ao mesmo tempo em que esses jovens são excluídos dos processos sociais e econômicos, eles criam formas de sobrevivência, gerando modos de se equilibrar na *corda bamba* em que são obrigados a caminhar no mundo. (TRAVALHA, 2017, p 51)

Apresento este trabalho, portanto, como um texto que pensa a trajetória de uma trabalhadora, que encontrou em seus estudantes, *trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem*, a possibilidade de trilhar um caminho na busca por compreender nossas vivências e compartilhá-las não como paradigmas, mas como possibilidades. Possibilidades de resistência, de construção de coletividade e solidariedade e de transformação da realidade. Se compreender os fenômenos já não é o suficiente, sugerimos buscar um projeto pedagógico em que se eleja como parâmetro a prática social da classe trabalhadora, a fim de construir um projeto de escola e de sociedade que esteja alinhado com um tipo diferente de mundo, outros valores, outros paradigmas. Pois, reforça Mészáros,

o papel da educação é necessariamente soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MESZAROS, 2008, p.65)

Em uma perspectiva pedagógica advinda das classes trabalhadoras, entendida não como um bloco homogêneo e abstrato, mas constituída de indivíduos com diversos atravessamentos e identidades; e permeada por uma crítica contundente ao Capitalismo Transnacional em vigência na atualidade, consideraremos a desnaturalização dos processos educativos como neutros e da crítica ao sistema Capitalista. Isto é, orientamos nosso olhar a partir da perspectiva de superação das relações de exploração e mercantilização advindas do sistema que organiza nossas vidas garantindo o enriquecimento de uns aos altos custos da exploração de outros.

Destacamos neste momento algumas questões relativas às “*Lutas Subterrâneas*”, conceito incorporado a partir da obra de Santos (1992) enquanto uma forma de resistência aos avanços constantes do Capitalismo. As *lutas subterrâneas* são entendidas como formas de resistência que operam de modo a esquivar das apropriações, da vigilância, das formas de controle e domesticação de saberes, que atuam fortemente através dos gestores e das instituições formais. Esse antagonismo ao modelo exploratório de trabalho destaca-se pelo caráter encoberto e transitório das lutas, que visa garantir a manutenção e sobrevivência das práticas que não apenas rejeitam, mas se contrapõem ao modelo capitalista vigente e suas concepções. Uma vez que essas transgressões ocorrem em níveis micro (de pequenos grupos) e alimenta formas ocultas e indiretas de resistência, operam em formatos mais difíceis de serem cooptados ou destruídos. Do mesmo modo, ao produzir novas relações e ressignificar aquelas ações que tinham como objetivo a exploração dos trabalhadores, essas lutas apresentam uma nova e real possibilidade de reorganização coletiva, pautada em valores opostos aos que vigoram no modelo capitalista. Podemos afirmar, portanto, que as lutas delinearão as relações agora pautadas por outra lógica, redefinindo o contexto e produzindo novas práticas entre os pares, circunscritas não mais ao campo lógico dos gestores e dos capitalistas, mas ao dos trabalhadores. É por essa razão que sustentamos que o grupo ao qual essa pesquisa se refere é um *coletivo autônomo* que busca sobreviver e burlar o sistema, ao mesmo tempo em que cria possibilidades diferentes de organização e vivência, sob outros paradigmas; onde se percebe germinar, ainda no nível escolar, um exemplo de lutas subterrâneas na construção de outras formas de relação na escola.

Concomitantemente, no interior das instituições escolares apresentam-se formas de exclusão que começam com a definição do que seriam “bons” ou “maus” alunos. Tais formas maniqueístas e limitadas de enxergar os sujeitos conduz a práticas de marginalização e apagamento de suas identidades. Ambas as “qualificações” relacionadas ao “bom” ou “mau” estudante – comportamento e cognição – parecem se complementar: aqueles com pior desempenho cognitivo são, quase sempre, os que também apresentam maior dificuldade de relacionamento e de obediência às regras impostas, sendo lidos como “problemáticos”. O estigma fica palpável ao visitar salas de aulas destinadas àqueles que possuem repetidas ocorrências de retenção: há uma superioridade numérica de meninos sobre meninas, e são na grande maioria jovens negros. Se as expectativas são baixas ou preconceituosas, a confirmação delas apenas reforça os lugares definidos pela estrutura para cada membro da sociedade, não sendo possível ignorar o caráter fundamental da dimensão racial nas análises sobre Educação e Ensino.

As disparidades raciais nas expectativas dos professores podem contribuir para a segregação intraescolar ou intraturmas com base na cor da pele dos estudantes, com consequências tanto para estudantes negros, quanto para não negros. Nessa perspectiva, a escola é entendida como estrutura dual (material e cultural) capaz de influenciar o comportamento dos agentes, como interagem, respondem e utilizam os recursos. (VIEIRA, 2018, p. 437)

O que deveria levar a pensar, então, o porquê de o jovem periférico e negro ser o principal afetado pela marginalização, empobrecimento e encarceramento? O que parece se promover é, ao inverso, deixar as perguntas difíceis distantes e focar na propagação de um olhar monocultural que impede a validação das experiências de determinadas camadas da população. A esse viés de análise dá-se o nome de *daltonismo cultural*, conforme salienta Vera Candau:

Uma política assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se problematize o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2014)

Na ausência de conexão entre o que é ensinado nas salas de aulas e o que é experimentado e exigido na vida prática, as e os estudantes, passam a distanciar-se cada vez mais deste ambiente, mostrando-se desmotivados e apáticos muitas das vezes. E aqui recorro

ao pesquisador João Bernardo, que no prefácio à obra *Pedagogia dos Conflitos Sociais*, de Odeir José dos Santos, salienta:

A rebelião do ‘mau aluno’, aparentemente primária, constitui uma recusa a ser despojado do seu saber próprio e do herdado; é a primeira das revoltas contra a assimilação capitalista.

Isso é reforçado pelo relato de uma de nossas jovens sobre seu percurso escolar permeado pelos enfrentamentos com professores e a gestão da escola. Sendo vista pela instituição como uma “aluna-problema” por desafiar a autoridade como uma forma de ser vista e ouvida, ela infelizmente viveu retenções e conflitos por não adequação de comportamento e obediência às regras. A interpretação negativa sobre a jovem gerava resistência de alguns educadores em assisti-la de maneira mais próxima, o que levou a prejuízos na formação. Nesse ponto bell hooks (2013) é precisa quando questiona as relações que são desenvolvidas no interior do ambiente acadêmico-escolar: “A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (p.13). A desconexão com a escola e o ensino foi ressignificada apenas no encontro com o grupo, ao fortalecer os laços de solidariedade possibilitou a construção de novos sentidos entre a jovem e a escola.

É notável que em Santos e em Travalha evidencia-se o caráter imprescindível de estabelecer “*relações de tipo novo*”, ou seja, formar sujeitos alinhados com novas formas de se relacionar e estar no mundo, formas assentadas em paradigmas que sejam antagônicos ao modelo que experienciamos sob o Capitalismo. Essas relações tornariam possível a emancipação da classe trabalhadora por seus próprios meios, construindo uma sociedade pautada pelos valores dos trabalhadores, superando a exploração.

No interior dessa nova totalidade, desse novo modelo social alternativo ao capitalismo, os trabalhadores, ao estabelecerem relações coletivas, igualitárias e solidárias entre os explorados, *expressam os princípios organizadores da nova sociedade*, o que implica, necessariamente, uma nova escola. Nestes processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são justamente essas práticas que permitem vislumbrar os *princípios de uma nova pedagogia*. [...]

Sendo assim, a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escola deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola. A questão escolar é, porém, mais complexa e mais ampla. Ela se verifica, sobretudo, na organização das relações sociais vigentes em seu interior. Às relações sociais hierárquicas, individualistas, concorrenciais e de passividade que fundamenta a escola capitalista, os trabalhadores propõem relações sociais de tipo novo, baseadas no coletivismo, na igualdade, na solidariedade e na participação ativa de todos. (SANTOS, 1992, p.124)

A *solidariedade* é um elemento essencial nesse conjunto de valores e práticas da classe trabalhadora e se apresentou inúmeras vezes na conduta das jovens deste grupo. A forma como constituíram o grupo é exemplo feliz da postura acolhedora e empática, do reconhecimento das dificuldades enfrentadas e também das lutas pelos quais outros passavam, extrapolando a solidariedade com os semelhantes e levando a outros patamares. Elencamos aqui um trecho da entrevista em que Alex ressalta a importância do contato com outras pautas e tomar conhecimento sobre outras formas de opressão que não foram diretamente vivenciadas por ela.

Nessa questão de conhecimento mesmo, eu aprendi muita coisa do movimento LGBT pesquisando sobre o trabalho. O movimento negro escutando as pessoas falando sobre a dor delas então isso era muito conhecimento que você adquiria da dor da outra pessoa, da luta da outra pessoa. (...)

Isso você leva pra vida toda querendo ou não, entender o que a outra pessoa passa, você pode querer defender a outra pessoa depois e mostrar pra pessoa que ela não tá sozinha. Mas se nunca vai saber a dor da pessoa, porque você não vai tá no lugar da pessoa, mas você tá ali do lado.. (...)

Você começa a enxergar coisas que eram relevantes, perceber detalhes que importavam muito...

Afora a dimensão territorial e relacional mobilizadas para o entendimento do campo de pesquisa, o conceito de *experiência*, igualmente, nos auxilia a compreender a complexidade do grupo pesquisado e das relações travadas por elas e eles dentro da escola. Para Jorge Larrosa Bondía (2002) a experiência é um conceito que se deve colocar em perspectiva, refletindo sobre o uso das palavras e suas aplicações.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (...)

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Larrosa, 2002. p.20-21)

Segundo sua proposta de análise, a experiência seria um território de passagem dos acontecimentos, que tem sido prejudicada pelos processos enfrentados pelos indivíduos submetidos ao excesso de informação e à falta de tempo. Tais elementos impedem que possamos de fato apreender os acontecimentos, decantá-los, sermos *afetados* por eles. Larrosa

salienta que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (*ibidem*. p. 24-25)

Tendo a percepção acima em mente e compreendendo que há certa especificidade no saber advindo da experiência, a pesquisa manteve como foco captar as experiências do grupo, com o propósito de analisar o que *se passou* com elas e eles, cientes da articulação da experiência com o contexto e com a percepção dos indivíduos. Acerca do saber que se constrói na experiência o autor apresenta:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (*ibidem*, p.26)

A observação dessas experiências nos indicou o caminho para uma reflexão sobre o papel da escola e de seus componentes na constituição de um projeto pedagógico alinhado com os interesses dos estudantes da escola pública. Um ponto de destaque nesse sentido é a nitidez com que os componentes do grupo percebem a importância de estarem unidos: é recorrente a fala de que se auxiliam e protegem dentro e fora do espaço escolar. Ressaltam, em especial, que as dificuldades impostas àquelas e àqueles que carregam identidades como as suas, tornam-se mais contornáveis uma vez que estejam ligados. Esta foi a estratégia mobilizada pelo grupo para se fortalecer individual e coletivamente, ainda que não tivesse sido planejada. Evidenciam, por um lado, a importância do coletivo que está alinhado à uma perspectiva solidária; por outro, reforçam a singularidade do que vivem e dos saberes e fazeres que compartilham:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (*ibidem*, p.27)

Os saberes desenvolvidos pelo grupo por meio de sua experiência individual e coletiva, são de grande interesse, em especial com relação aos mecanismos de resistência como forma de sobreviver às violências e opressões – que estão relacionados aos contextos a que estão sujeitos estas e estes jovens. A pesquisa oportunizou, nesse sentido, mapear e compreender os mecanismos de resistência desenvolvidos pelo grupo, mediante a compreensão de seu contexto, suas experiências e suas relações. Buscamos captar nesses processos variáveis que pudessem constituir elementos de um projeto pedagógico voltado para o atendimento das necessidades colocadas pelas lutas desenvolvidas pelos *trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem*, originando o produto desenvolvido à dissertação.

Compreender este grupo é registrar a partir dele, um conjunto de saberes e práticas que não podem ser apreendidas da literatura acadêmica, posto que retrata a experiência de jovens pertencentes à classe trabalhadora em processo de aprendizagem e são atravessadas por questões de gênero, sexualidade, raça, na periferia da capital mineira, tornada possível apenas por essa configuração histórico-política e suas singularidades. Sua existência é ímpar, ao mesmo tempo em que é representativa. Respeitando a autonomia e o protagonismo do grupo investigamos as formas de relacionarem-se com outros grupos e também com a instituição escolar, em especial as formas de resistência que elas e eles costuraram ao longo de sua trajetória escolar no ensino médio. Nesse sentido, buscamos captar e sistematizar elementos da prática cotidiana deste grupo como produto e produtor de elementos de um projeto pedagógico que atenda as demandas postas por sua prática, numa escola pública da periferia. Sem deixar, contudo, de considerar os elementos identitários constituintes de sua experiência social e relacional, através de uma pedagogia prática desenvolvida em sua relação escolar, de forma coletiva, horizontal e solidária, forjada pelo grupo num contexto opressor e hostil.

Consciente de que as estruturas de opressão se somam e retroalimentam, minha prática como educadora tem vindo ao encontro de desnaturalizar elementos característicos da proposta Capitalista como Classe, Poder, Hierarquias, como insuperáveis, inevitáveis e eternos. Sempre retomo a fala da escritora Ursula Le Guin, de que o Capitalismo parece tão inevitável quanto era o “direito divino dos reis” durante a Modernidade. Nisso reside a grande importância de se analisar as relações nos espaços escolares, uma vez que essas são “instituições básicas para a produção e reprodução da força de trabalho” (SANTOS, 1997, p.85).

Esse trabalho, portanto, deriva de um processo de indignação e de reconhecimento, ao me perceber como educadora vinda da periferia e da classe trabalhadora, confrontada com um sistema que embrutece, aliena e marginaliza, observando um grupo de jovens que é contrafluxo

de tudo isso, posto que acolhe, luta, resiste e persiste. E a pesquisa não tem intenção de esgotar o assunto, mas de fomentar novas perguntas e, talvez, oferecer alguma contribuição para a luta neste tempo que vivemos. Logo, o debate mobilizado tem como intuito construir um caminho de aprofundamento alicerçado na prática política e pedagógica desenvolvida por este grupo, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida com os *trabalhadores em processo de aprendizagem*. Advogamos a necessidade de reconhecer as questões de classe social, raça e gênero presentes na prática social do grupo enquanto elementos constituintes deste referido projeto, bem como identificar formas de resistência desenvolvidas por eles. Dessa maneira, reafirmamos que os sujeitos apontaram os princípios que compõem nosso produto final, enquanto que a pesquisa permitiu que estes fossem observados e sistematizados. Nossa interpelação trouxe para a Universidade a compreensão das formas de resistência que os jovens já realizavam no interior de nossas escolas, ao se recusarem a submeter-se ao modelo de educação capitalista e constituírem eles mesmos novas formas de relação entre si e com o conhecimento. Assim sendo, acreditamos que este grupo tenha formado um coletivo autônomo, o qual os permitiu aprender sobre muitos aspectos de suas próprias vidas, identidades e desejos.

CAPÍTULO 3 – RESISTÊNCIA A PARTIR DO COLETIVO: COMPREENDENDO E ANALISANDO O GRUPO

Minayo (2007, p. 44), define a metodologia como “uma discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto requer”. Ou seja, não se trata de mera formalidade, ou uma receita para desenvolver a pesquisa, mas, de como o pesquisador guiará sua investigação para alcançar os objetivos propostos. Esse percurso pode e deve sofrer alterações mediante as mudanças de objetivo, dos sujeitos, do campo ou, como no nosso caso, pelo surgimento inimaginável de uma pandemia. Sendo assim, parte de nossos procedimentos metodológicos sofreu necessários ajustes de modo a acolher de forma mais coerente o momento que vivemos.

A pesquisa se desenvolveu com base em metodologias qualitativas, orientadas pelos trabalhos no campo da Sociologia da Educação. Investigar os sujeitos dentro dos espaços escolares carrega especificidades que devem ser alvo de nossa atenção durante a recolha e o tratamento dos dados. Portanto, a escolha pelo estudo de caso, método de investigação denso, tem como intenção constituir uma leitura aprofundada dos modos de ser e se relacionar do grupo de sujeitos da pesquisa a fim de captar de forma aprofundada os mecanismos de resistência desenvolvido por elas e eles no interior da escola. Ciente do contexto em que estão inseridas/inseridos, visa promover uma descrição crítica do processo de organização e ação do grupo, oferecendo uma análise que contribua para o debate acerca dos agrupamentos de resistência da juventude periférica pertencente a um determinado grupo econômico, social e LGBT em curso atualmente.

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33)

O método “estudo de caso” tem origem nas ciências médicas e se caracteriza pela análise detalhada e intensa de um determinado fenômeno. André (1984) cita Nisbett e Watt (1978) que definem o método como “uma investigação sistemática de uma instância específica”, que pode se referir a um indivíduo ou um grupo. Este método apresentou-se, a tempo, como uma

alternativa interessante para o processo de observação, descrição e análise do grupo na pesquisa e sua dinâmica, em articulação ao contexto em que estão inseridas. A professora Marli André complementa a caracterização da metodologia da seguinte maneira:

Acredito que sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada (ANDRÉ, 1984)

Sendo assim, este método sinaliza para uma investigação aprofundada, que permita compreender suas experiências e ações no contexto escolar com riqueza de detalhes, gerando dados que nos permitam uma interpretação que inclua teoria e prática. A existência singular do grupo valida e utilização de uma metodologia cuidadosa e particular.

Para Goode e Hatt, o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa. (VENTURA, 2007)

O percurso metodológico, como antecipamos, teve sua execução influenciada pela ocorrência da Pandemia causada pelo COVID-19, vírus que levou ao fechamento das escolas a partir de março de 2020. Foram feitos ajustes e readequações tanto para dar conta dos novos objetivos apresentados, quanto para superar os desafios de seguir com a coleta dos dados durante o distanciamento social. Nosso foco permaneceu sendo o de descobrir informações que ajudem a compreender não só as/os sujeitas, mas igualmente seu cotidiano e as relações no e do grupo, logo, se apoia nos elementos constitutivos de uma pesquisa qualitativa.

Como se desenvolveu a pesquisa?

Entendendo que o processo da pesquisa se dá por muitos meios e é atravessado pelos contextos da pesquisadora e das/dos pesquisadas, nosso processo se dividiu em algumas etapas na busca por diversificar os meios de coleta de dados acerca do grupo pesquisado. Optando pelo uso do método de “estudo de caso” para alcançar os objetivos propostos na pesquisa prosseguimos com as seguintes etapas:

Num primeiro momento, enquanto professora da turma exercitei a observação ativa do grupo no interior da escola. Este processo se deu nos meses finais de 2019, durante o primeiro ano de mestrado. Ainda em 2019, foi organizado um breve questionário¹⁸, utilizado para diagnóstico dos estudantes das minhas turmas e que forneceu informações importantes também sobre o grupo pesquisado. Neste primeiro formulário figuravam questões elementares como: idade, gênero, endereço, renda familiar, pertencimento étnico, religião e orientação sexual. Essas informações fizeram parte de uma fase exploratória da pesquisa, ainda no contexto presencial.

Abarcaram o mosaico da coleta de dados formas adicionais tais como registros fotográficos, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas realizadas em 2021 e a observação feita anteriormente. A observação ocorrida no primeiro ano de mestrado se deu no contexto de sala de aula, enquanto docente responsável pelo ensino de História do referido grupo e permitiu a esta pesquisadora uma melhor percepção com relação à atuação na escola, com os colegas e com outros membros da comunidade escolar. A observação se dividiu, quanto ao conteúdo, em dois tipos, observação descritiva e reflexiva, ambas registradas nos cadernos de campo, elucidado pelas autoras da seguinte maneira:

Dentre os descritivos, podem ser incluídos: a descrição dos sujeitos; uma reconstrução de diálogos; a descrição de locais, de eventos especiais e das atividades e comportamento das pessoas observadas; os comportamentos do observador. Dentre os aspectos reflexivos, podem ser incluídos: reflexões analíticas e metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; esclarecimentos necessários. (LUDKE e ANDRE, 1986)

Em adição aos aspectos de coleta de dados, a pesquisa se desenvolveu, ainda, mediante o levantamento bibliográfico. A teorização é um aspecto fundante e estruturante na execução da pesquisa acadêmica, como suporte para a interpretação e articulação dos dados, auxiliando o pesquisador a evitar armadilhas seja na categorização e na apreciação das evidências, seja na análise e interpretação dos dados para construção e comprovação das hipóteses. A teoria se apresenta como uma bússola para o processo da investigação, oferecendo fundamentação necessária ao processo.

As leituras sobre os métodos de pesquisa científica evidenciaram que os limites e desafios no seu uso dividem-se em alguns de natureza ética, outros metodológica. Conforme levantado por Toledo & Shiaishi (2009),

¹⁸ O formulário foi desenvolvido e preenchido através do Google Forms.

Yin (2005) aponta que o método também possui algumas limitações; entre elas, destacam-se: • a não permissão a generalizações das conclusões obtidas no estudo para toda a população, tendo em vista que a sua atenção foi focalizada em poucas unidades do universo e, portanto, a visão que fornece quanto ao processo ou situação se limita aos casos estudados; • este estudo depende da cooperação boa vontade das pessoas que são fontes de informação; • os estudos de caso estão mais sujeitos a distorções causadas pela possibilidade de indução dos resultados por parte da pesquisa, que pode escolher casos que tenham os atributos específicos que ele deseja (como por exemplo, no que se refere ao entrevistado, que pode alterar sua resposta do que realmente é para o que ele desejaria que fosse).

Salientamos, por fim, a atenção aos limites definidos pelos sujeitos da pesquisa, para que o processo não cause males a elas e eles. Ao longo de toda a pesquisa foi dado espaço para que estivessem confortáveis e seguras, garantindo o compromisso com os critérios de uma pesquisa responsável e ética e com toda a liberdade para que a interrompessem caso sentissem desconfortáveis, constrangidas ou coagidas. Seguimos atentamente os processos definidos nos parâmetros da pesquisa acadêmica, utilizando os termos de consentimento livre esclarecido, termo de assentimento e termo de anuência da escola (apresentados nos anexos desta dissertação). Concomitantemente, destacando aos componentes do grupo (e seus responsáveis, no caso daquelas que ainda são menores de idade), os riscos que a pesquisa possa envolver, com abertura para dúvidas e para deixar a pesquisa caso desejassem. Corroboro a indispensabilidade do diálogo permanente com o COEP – comitê de ética em pesquisa da UFMG, para que a pesquisa se desenvolvesse de forma ética e responsável. Ressaltamos, por fim, nosso compromisso com a produção ciente e atenta aos riscos e que mantenha as pesquisadas/pesquisados seguras, confortáveis e conscientes ao longo de todo processo.

Entrevistando o grupo em meio a Pandemia

As entrevistas com as/os participantes do grupo se deram por meio da plataforma *Google Meet*, ou, no caso das entrevistas presenciais, em locais arejados, com uso de máscara e respeitando o distanciamento social. Com a anuência de todos, as entrevistas foram gravadas e transcritas, podendo ser vistas na íntegra nos apêndices desta dissertação. Destacamos que a Pandemia foi um dado tratado nas entrevistas, buscando avaliar como se deu a vida destas jovens durante o contexto de exceção que viveram. Alex, por exemplo, destacou os desafios da solidão e do relacionamento com os familiares, enfrentados durante o isolamento social,

eu acho que primeiramente solidão, me senti muito sozinha de estar distante de tudo que você tá acostumado.. e...pra mim... é... eu sempre não fui de ficar muito em casa.. ou eu tava na escola ou estava com meus amigos, essa relação com a minha família do nada ter sido inclusa, ne? eu tava todos os dias em casa, minha mãe e meu irmão e

minha irmã todos os dias em casa.. meu pai... então isso foi difícil mas até que no começo a gente desentendia muito, normal, ne? A gente não vivia um com o outro, ne? Mas hoje em dia...

Após análise das entrevistas procedemos com a categorização dos elementos mais frequentes nas falas, apontando em direção à nossa análise de cada um deles. As perguntas foram elaboradas e revistas com o intuito de compreender não apenas quem são os indivíduos entrevistados, como se desenvolveu sua trajetória escolar com relação à suas identidades e a gênese do grupo que é objeto desta pesquisa; mas, também, como tem se dado a entrada e permanência dessas/desses jovens no mercado de trabalho agora que concluíram o ensino básico. Buscamos estimular nas entrevistas a reflexão de suas trajetórias por meio do resgate da memória individual, mas tendo como pano de fundo a experiência coletiva na escola-campo. Após concluir as transcrições definimos as categorias de análise que orientaram a interpretação dos dados.

Problemas impostos pelas condições materiais são um desafio que todo educador enfrenta no ensino público e ao mesmo tempo experiências interessantes e inovadoras acontecem nas salas de aula de todo país cotidianamente. No entanto, lutas constantes são travadas na busca por melhorias que superem o descaso e a falta de investimentos na educação pública e elas se dão em diversos meios. Nossa pesquisa iniciou-se no contexto escolar, mas conclui-se já com estes jovens na transição para a vida adulta, acompanhando sua inserção profissional, e as demandas financeiras que ainda não eram tão presentes em suas vidas. Atentamos, nesse sentido, para como as questões relacionadas às suas vivências profissionais poderiam ser, igualmente, significativas contribuições para nossa interpretação de suas experiências e por isso elas ganharam destaque neste momento da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – PRINCÍPIOS DE UM PROJETO PEDAGÓGICO A FAVOR DAS LUTAS DE JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Pandemia afetou drasticamente a vida dos jovens deste grupo, seja pela interrupção dos planos para a formatura do terceiro ano do Ensino Médio, seja pelo imperativo de entrar no mercado de trabalho, uma vez que as demandas financeiras familiares se intensificaram. Nota-se, ainda, que a oportunidade de trabalho foi compartilhada entre algumas delas, num *callcenter* que presta serviços para um Banco tradicional da cidade. Em suas falas, expressaram as dificuldades de um trabalho precarizado, que explora o trabalhador à exaustão física e mental. Essa passagem para a vida adulta permitiu às entrevistadas o distanciamento necessário para compreender suas trajetórias e compará-las, na medida do possível, com as vivências fora da escola e dentro do mercado de trabalho. Duas delas permaneceram no mesmo local de trabalho por mais tempo, uma terceira entrevistada segue trabalhando no comércio da família, outra ocupa-se de “bicos” – trabalhos casuais e intermitentes, enquanto o último entrevistado participa de estágios não-remunerados para conclusão de seu curso técnico de enfermagem.

Com o encerramento do ciclo escolar, mesmo durante uma Pandemia de alta mortalidade, a classe trabalhadora não pôde parar de buscar formas de garantir sua subsistência: os auxílios prestados pelo Estado foram poucos e demorados, gerando uma urgência na presença de adolescentes no mercado de trabalho e evidenciando a vulnerabilidade das famílias com relação à renda. Nossa comunidade, parte da periferia da capital mineira, foi fortemente afetada por este cenário, levando muitos estudantes a buscarem ajudar na complementação da renda de suas famílias ou em alguns casos, serem eles mesmos a principal fonte de renda familiar. As grandes filas formadas para a entrega dos Kits merenda¹⁹, disponibilizados pelas escolas estaduais com o recurso da merenda escolar, corroboravam as intensas dificuldades que as famílias enfrentavam.

Os dados mostram que, nesse período de crise, tanto os jovens que perderam a ocupação, como os desempregados estão deixando a força de trabalho. ‘Isso aponta para um maior distanciamento do mercado de trabalho do que o observado na recessão anterior de 2015 a 2017’, disse a consultora da OIT/Ipea, Máira Franca. Entre os ocupados, segundo ela, é possível observar jovens ocupando postos de pior qualidade

¹⁹ Em Minas Gerais foi disponibilizado aos estudantes da rede estadual um kit com alguns alimentos. O kit era definido pelas gestões escolares e não tinha um formato fixo, variando de acordo com a disponibilidade de recursos financeiros por parte do governo do Estado.

(com baixa remuneração, baixa produtividade e ausência de proteção social), o que mostra uma tendência de pior trajetória futura. (IPEA, 2020)²⁰

A sensação de estagnação que vem acompanhando a juventude, em especial a brasileira, se relaciona diretamente à situação que vive atualmente a classe trabalhadora. O cenário de desemprego tem feito subir o número de desalentados – pessoas que desistiram de buscar emprego. A tudo isso soma-se o fechamento de postos de trabalho, acentuado pela fragilidade nas leis trabalhistas após as reformas mais recentes. Com isso, a classe trabalhadora se torna disponível para uma ainda maior exploração por parte da classe dominante, que os coloca contra um abismo de miséria, desemprego e fome – visível a qualquer pessoa que caminhe pelas ruas das grandes e médias cidades. O trabalhador, cada vez mais, vem sendo afastado da organização do trabalho e lançado à insegurança sobre sua própria subsistência. Fisher analisa este fenômeno,

O que se faz necessário é travar uma nova batalha em torno do trabalho e de seu controle; uma afirmação da autonomia do trabalhador (em oposição ao controle gerencial) juntamente com a rejeição a certos tipos de trabalho como a auditoria excessiva que se tornou uma característica tão central do trabalho no pós-fordismo. (FISHER, 2009, p. 131)

Destacamos, com isso, que a dimensão do trabalho (que já era presente nas vidas de nossos jovens estudados, seja por meio das relações familiares, seja motivada pela premissa de que o tempo na escola servia como “preparo para o mercado de trabalho”), contrastou de forma vívida com a chegada à fase adulta, na qual as/os jovens foram confrontadas com a ameaça do desemprego, os desafios do trabalho informal e/ou precarizado, bem como com as relações assimétricas e por vezes hostis no ambiente de trabalho. Ainda de acordo com Mark Fisher, a educação “é a sala de máquinas da reprodução da realidade social” (FISHER, 2009, p.49); local onde se explicitam as condições em que “para funcionar com eficiência, (...) é preciso aprender a viver em condições de total instabilidade, de precariedade” (idem, p.63) e é esta a realidade enfrentada pelos jovens nos últimos meses, agravada sim pela Pandemia, mas não causada somente pelo estado de exceção que ela provocou.

É importante destacar que as dificuldades relativas à precarização do trabalho já eram descritas desde o início do século XXI, com a emergência dos sistemas *Toyotistas* de organização do trabalho. Contudo, elas são ampliadas e intensificadas pelas características da sociedade atual, como ficou evidenciado a partir das denúncias de funcionários da gigante

²⁰ Artigo do IPEA de 04/11/2020. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36998&Itemid=9

americana de vendas, *Amazon*, acusada de dificultar que os funcionários almoçassem ou fossem ao banheiro durante o horário de trabalho através de constante pressão e controle, realizada por um algoritmo de inteligência artificial²¹. O caminho da superexploração de uma classe trabalhadora extremamente precarizada já vinha sendo pavimentado e atinge níveis alarmantes no momento em que desenvolvemos esta análise: segundo o IBGE o Brasil tem hoje mais de 14 milhões de pessoas sem emprego²² e mesmo aqueles que estão empregados sofrem com ameaças à subsistência pela alta inflação e a subida constante dos preços. Ademais, a informalidade tem crescido nos setores mais empobrecidos e os discursos de empreendedorismo e “se virar para alcançar sucesso” ganham espaço em programas de TV, anúncios de jornais, revistas e redes sociais, principalmente.

Retomando nossas entrevistadas, algumas delas relataram que a empresa correspondente bancária para a qual trabalhavam as pressionava para “bater metas” (diárias, semanais, mensais, pessoais!), mesmo que isso significasse ser duvidoso na forma de vender o produto bancário para os clientes. Os treinamentos eram imprecisos quanto às regras de atuação e eram dados por trabalhadores mais antigos, tirando a responsabilidade da formação dos novos trabalhadores de seus próprios empregadores. Isso acabava por levar a práticas alienadoras e meramente repetitivas no entendimento do que era para ser feito durante as horas dedicadas ao trabalho. O conhecimento compartilhado era instrumental e focado na execução da atividade.

As relações sociais, que no capitalismo, expressam conflitos entre os trabalhadores e capitalistas, materializam-se em certo tipo de tecnologia e determinam os parâmetros definidores da produção do conhecimentos técnico-científicos. Esses parâmetros são ditados pela necessidade do aumento dos lucros. E, para aumentá-los, temos de gerar novos conhecimentos, novas técnicas capazes de aumentar a produtividade no interior do processo de trabalho. Produzir mais em igual ou menor tempo é a definição de produtividade. (SANTOS, 2001, p.11)

Com tudo isso, evidencia-se que o próprio conhecimento das técnicas e tecnologias no ambiente de trabalho era uma mercadoria, com valor econômico e estratégico, como afirma Santos (2001). Ao mesmo tempo, gerava um sentimento de angústia e desamparo que ia tornando o cotidiano na empresa ainda mais insustentável, conforme podemos depreender das falas de Alex e de Arya sobre este assunto e que nos deteremos nas páginas que se seguem.

²¹ Os fatos estão sendo apurados desde 2020, conforme alguns portais noticiaram: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/03/30/proibicao-para-refeicoes-e-mais-entenda-briga-entre-amazon-e-funcionarios.htm>

²² Site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>; reportagem CNN: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/apesar-de-queda-na-taxa-de-desemprego-renda-do-brasileiro-esta-10-menor-em-2021/>

Alex assim relata sua situação no local de trabalho e os efeitos físicos e psicológicos que vem sentindo:

Tô tendo muita ansiedade quando eu tô lá e não consigo vender, eu fico ansiosa por que eu sei que vão me cobrar então fico tipo “vão me chamar pra reunião, vão falar muita merda de novo” eu não quero isso, aí você começa a ficar ansiosa, aí eu levanto, respiro vou no banheiro passar agua no rosto... falo assim “calma são só números e tá tudo bem”. (trecho de entrevista)

O resultado dessa instabilidade profissional, pressão por resultados e as constantes ameaças à subsistência, é a falta de perspectivas de melhora para a juventude trabalhadora, que passa a ter dificuldades de planejar e almejar novas metas para suas próprias vidas. Os contrastes entre a vida *online* e a vida real também concorrem como um elemento produtor de angústias e demonstram o desamparo a que estão sujeitos as/os jovens em nosso país na atualidade. Ao lado desses contrastes, inferiremos as demandas que se apresentam à escola, enquanto elementos constituintes de um projeto pedagógico voltado para as necessidades colocadas pelas práticas de lutas dos trabalhadores.

Identificando os caminhos da construção do Projeto

Apresentamos nossas análises a partir do que foi discutido com os dados da pesquisa, considerando, também, que a nossa proposta se configura através de três itens que estão inter-relacionados entre si: o primeiro deles é o objetivo central deste trabalho, qual seja, o de captar os problemas postos pela prática social de um grupo de jovens da escola pública. O segundo diz da identificação das necessidades que são geradas a partir dos problemas vivenciados pelas jovens estudadas. E por fim, o terceiro item elenca elementos que possam constituir-se como princípios de um projeto pedagógico, em diálogo com os dois primeiros. Por meio das entrevistas, portanto, ressaltaram a nossos olhos os seguintes problemas:

1- Precarização do trabalho

A precarização dos trabalhos a que tiveram acesso desde o início da pandemia, ao final do ensino médio, é demonstrada na maioria das falas das entrevistadas. Apresento como exemplo, o caso de Alex que no momento da entrevista ainda exercia o trabalho com carteira assinada de vendedora de telemarketing, na empresa que presta serviços para uma instituição

bancária bastante conhecida; com uma carga horária de 8h diárias, de segunda a sábado. O trabalho formal, que garantia certas “vantagens” como plano dentário e contribuição previdenciária, apresentava, entretanto, condições precarizantes, com elevado nível de estresse para dar conta de metas de vendas, bem como o constante controle dos supervisores sobre o tempo dedicado ao trabalho. Ela conta que a oportunidade de trabalho surgiu através de amigas da época da escola que já estavam na Empresa e trabalhavam com a mesma ocupação. Cientes de que a empresa não exigia experiência ou treinamento, convidaram Alex e outras colegas a ingressarem. Alex, Arya e Stefano – entre outras jovens da escola-campo – ocuparam vagas de trabalho nesta empresa por diferentes períodos de tempo. Alex seguiu neste emprego até meados de setembro, quando, apesar da necessidade financeira enfrentada pela família, rendeu-se ao esgotamento que vinha prejudicando seu sono e ocasionando episódios de ansiedade.

Vi o contraste entre a jovem que conheci no ensino médio, vivaz e entusiasmada, com a trabalhadora que, ingressando no universo profissional, trazia as angústias e ansiedades de quem sentia-se impotente perante um sistema que extraía muito além das possibilidades humanamente possíveis de cada trabalhador.

Alex: Isso é foda eu sempre tenho que tá na frente do computador todos os dias, parada na frente do computador, de uma em uma hora eu levanto, não consigo ficar parada, vou no banheiro, dou uma olhada na janela assim, vejo os pássaros voando e volto, não gosto de coisas repetitivas, sempre fazer a mesma coisa

Pesquisadora: É um trabalho mais engessado né? Não tem muita...

Alex: é... tem um script que você tem que seguir, você fala sempre as mesmas coisas todos os dias, pros mesmos clientes.

Ao tratarmos desses sentimentos que Alex tem experimentado por causa do trabalho, foi possível recordar das importantes contribuições dadas pelo filósofo e crítico cultural Mark Fisher (2009). Ele sugere que o intenso sofrimento emocional a que estamos sujeitos, está vinculado às concepções instáveis de trabalho e de subsistência que assombram os trabalhadores no capitalismo tardio. O Capitalismo, defende Fisher, se movimenta de forma bipolar “oscilando entre a excitação maníaca (...) e quedas depressivas”, afetando também todo o corpo social que nele está integrado. Sendo assim, o autor defende que os problemas psicológicos sejam politizados, ou seja, sejam analisados a partir de suas causas sociais. A interpretação dominante sobre o exercício profissional tem privilegiado a manutenção de relações de trabalho que excedem o saudável e que impactam a vida dos trabalhadores também fora dos locais de emprego.

A ontologia hoje dominante nega a possibilidade de que enfermidades psicológicas tenham uma possível origem de natureza social. [...] considerá-los um problema químico e biológico individual é uma vantagem enorme para o capitalismo. [...] É obvio que toda doença mental tem uma instância neurológica, mas isso não diz nada sobre sua causa. [...] O fato de encontrarmos paralelos entre o crescimento de transtornos mentais e os novos padrões de avaliação de desempenho no trabalho não nos surpreende. (FISHER, 2009, p. 66-67)

Os relatos dados durante a entrevista exemplificam diretamente a situação de pressão e precarização que a jovem vem sofrendo por parte do empregador. Atentamos para o fato, ainda, de que os supervisores exercem ainda mais pressão a fim de garantir que as jovens trabalhadoras não percam a “motivação”, ou seja, a continuidade de uma crescente produtividade, que é desejável para a empresa. Com isso há um certo grau de manipulação dos desejos, interesses dos jovens, ao mesmo tempo em que há formas de violência psicológica e simbólica, como ficou expressa em outro trecho da entrevista de Alex.

Mas, e por que lá a pressão é muito grande por causa de meta. Tá sendo muito difícil, no meu primeiro mês eu fui destaque, nos meses, eu fui a que mais vendeu, inclusive eu ganhei uma “ALEXA²³” da empresa. Foda é que eu gostei muito, é muito bom ter ganhado a “ALEXA”, sempre sonhei com uma. Foi muito legal mesmo, só que por eu já ter sido destaque minha posição caiu muito, das coisas que aconteceu na minha família das coisas da minha vó, do meu avô, minha mãe. Aí tá caindo a produção, porque preciso ter motivação e tá meio difícil ultimamente... Aí a pressão é muito grande, porque agora como já fui destaque, tão me cobrando produção, resultado aí fico tipo “tô tentando”. [...] aí eu tô querendo sair e tem os feedback, esses dias eu tive um feedback direto mesmo, minha chefe me fez chorar me destruiu... isso pra mim foi a gota final, tipo, recentemente ela tinha conversado comigo sobre tabela, “ai como tá indo” (e eu) “ah tá tentando ne?” tá difícil..

Arya seguiu com relato muito semelhante sobre o trabalho: contou que por cerca de 3 meses trabalhou neste *callcenter* de uma empresa prestadora de serviços de um tradicional Banco mineiro – a mesma que Alex – até descobrir um problema no coração, desencadeado pelo estresse, e ter que suspender as atividades laborais. A busca pelo trabalho se deu, como foi para muitos jovens, pela necessidade de ajudar a mãe com as contas da família, especialmente após a irmã mais velha sair de casa. Acabou entrando na mesma empresa que vários colegas recém-saídos do ensino médio e enfrentou adversidades neste local de trabalho que é descrito por ela como “tóxico e ansiogênico”. A empresa terceirizada, recrutava seus novos funcionários entre as fileiras de jovens de baixa renda da região que buscavam o primeiro emprego. Eles eram instruídos a oferecer seguros de forma convincente – nem sempre precisa ou fiel à realidade – aos correntistas mais vulneráveis, como ela mesma explica em um trecho da nossa conversa:

²³ Um aparelho desenvolvido pela empresa Amazon, lançado em 2014 e que funciona como uma assistente virtual.

A gente só falava com pessoa com necessidade, com pessoa pobre, do interior. Muita gente analfabeta, muita gente. E a gente mentia, na cara de pau. (Trecho da entrevista)

Percebi em sua fala que ela se sentia muito desconfortável em esconder das pessoas o que estava sendo de fato vendido e que isso gerava um conflito entre sua percepção do que era certo e o que o empregador exigia dos contratados de forma velada, através da pressão por bater metas. Nossa conversa foi principalmente voltada para as relações de trabalho nesta empresa e na forma como buscou extrair daqueles jovens e inexperientes trabalhadores por meio da ameaça, do medo e da pressão, os resultados de lucro por eles desejados. Na tarde da entrevista, Alex pediu demissão desta mesma empresa e no final de nossa conversa Arya leu para mim a mensagem de alívio da amiga.

Camille e Stefano passaram por trabalhos informais para auxiliar nas contas da casa e ocupar-se durante o período de Pandemia. A medida que a conversa avançou, Stefano me relatou que após a conclusão do ensino médio no modelo remoto, passou a trabalhar informalmente com seus familiares na lanchonete que eles possuem junto à casa da família na comunidade do Cabana, que conheci no seu aniversário de 18 anos, realizado antes da Pandemia. Sua jornada de trabalho se dá de segunda a sábado, das 7h da manhã até as 14h, recebendo cerca de um salário mínimo, sem carteira assinada. No mesmo terreno ficam as casas do avô e dos tios, com os quais mora desde os 12 anos, e a fábrica de salgados, vendidos principalmente na lanchonete.

Como as outras jovens, Camille entrou no mercado de trabalho durante a pandemia, em serviços informais e precarizados, onde, por exemplo, não existia salário fixo (apenas comissão a partir das vendas realizadas), nem alimentação ou transporte. Ao mesmo tempo, procurou se especializar realizando cursos online de informática, *photoshop* e recursos humanos, na tentativa de conseguir uma posição de trabalho com um salário e condições mais favoráveis – ela reflete sobre a necessidade de possuir renda própria:

Eu preciso trabalhar para ajudar em casa, que eu preciso trabalhar para comprar minhas roupas para, eu tirar minhas fotos, e investir em mim! Investindo em mim eu ajudo os outros. (Trecho de entrevista de Camille)

2 - Pressão familiar frente a situação financeira

Constatarei certa “pressão” para que buscassem trabalho, partindo das famílias e delas mesmas – trabalho é uma exigência da classe trabalhadora.

Há o desejo, ressaltado em cada entrevista, de seguir uma carreira, conquistar a casa própria e ter estabilidade financeira. Estes desejos, contudo, se chocaram com as necessidades imediatas que suas famílias viviam: foi interdito a elas acessar em princípio o ensino superior, voltando-se para o mercado de trabalho, formal ou informal, a fim de garantir a subsistência própria e familiar. Este é um denominador comum na experiência da classe trabalhadora, que tem como imperativo imediato a sobrevivência no interior de uma engrenagem de exploração e expropriação dos frutos do seu trabalho. Suas famílias, nesse sentido, entendiam que o mais importante era que buscassem garantir meios de subsistência no presente momento, dispor de salário e experiência profissional, colocando as questões acadêmicas em compasso de espera, como um plano para o futuro, condicionado às possibilidades que pudessem vir a acontecer.

Nos chamou a atenção nas entrevistas perceber um certo conflito entre o desejo destes jovens e as necessidades familiares. Há uma contradição entre aquilo que aspiram para a vida adulta – quase todas sinalizaram para o desejo de alcançar o ensino superior e ter uma formação acadêmica; e o que as famílias acreditam ser possível para a realidade material de que dispõem. Embora ao longo das duas primeiras décadas deste século nosso país tenha aberto maior possibilidade de ingresso nos cursos de graduação para a classe trabalhadora – com ENEM, políticas de Cotas, programas de financiamento estudantil e de bolsas em instituições particulares – recentemente, todavia, enfrentamos um retrocesso impressionante nesse tema, o que está afastando do horizonte dos jovens trabalhadores essa possibilidade de ingresso e permanência no ambiente acadêmico superior.

Tomemos como exemplo a situação descrita por Stefano, que aos 20 anos planeja tirar carteira de moto, se casar, constituir família com a namorada e fazer faculdade para se tornar “professora de criança” – indecisa entre o curso de Artes Visuais e o de Educação Física, duas de suas principais paixões. Esses planos, como de tantos brasileiros, foram atravessados pela ocorrência da Pandemia da COVID-19, que ao afastar os jovens das escolas, prejudicou seriamente o desempenho deles nas provas do ENEM, que garantem o acesso à Universidade pública. Infelizmente, por este motivo, ela não pôde iniciar o curso de graduação e seguiu trabalhando ao longo dos últimos meses com seus familiares numa lanchonete. O adiamento desse sonho por parte de cada uma das nossas jovens demonstra o momento de incertezas que vivemos. Se há poucos anos a Graduação tornou-se um sonho possível para a classe trabalhadora, atualmente não parece ter continuidade. O ENEM 2021 teve o menor número de

inscritos registrado desde 2005²⁴, o que enfatiza o momento de crise que vive a juventude da classe trabalhadora no país. Reflete-se, por conseguinte, a existência de um desejo evidente de crescimento, de mudança de padrão de vida, alcançar diferentes lugares no mundo e sociedade, mas que, ao mesmo tempo, esse desejo encontra obstáculos materiais expressivos e de difícil superação.

Apontamos o terceiro problema colhido por meio de nossa investigação e que, em certa medida, se relaciona com os dois primeiros.

3 - Educação escolar versus preparação para a vida

A falta de efetividade dos conhecimentos e das ferramentas do ensino escolar como respostas para enfrentar as exigências postas para existir no mundo. De formas diferentes cada jovem expressou um distanciamento sentido entre o que era vivido no interior da escola e o que hoje encaram na vida adulta. Perguntadas sobre as contribuições da escola e do ensino formal, elas relatam principalmente questões comportamentais, de expressão e comunicação:

Arya: Acho que a parte de aprender a falar, também. Não de todo mundo, sabe. Mas as pessoas que eu ... por exemplo, você ensinou muito a gente a como falar, como se expressar. Mostrou para gente como que funcionava as coisas, acho que essas coisas assim, sabe? (...) saber o que falar, na hora que falar, essas coisas. Acho que essas coisas mesmo.

Pesquisadora: Mas do conhecimento da escola, pelo fato de você achar ensino mais fraco, você acha que não ajudou tanto?

Arya: Isso. Até porque, por exemplo, quando eu fui fazer o Enem, eu tive que estudar para fora, né? Fazer curso, porque eu achei muito fraco. Então ...

Retomamos com essa problematização, as falas de Santos (1992 e 2001), nas quais destaca que, sendo a Educação uma das Condições Gerais de Produção do Capitalismo, tem como objetivo central “contribuir para a produção e reprodução da força de trabalho”, ou seja, no horizonte da escola ofertada à classe trabalhadora está, majoritariamente, fornecer uma mão-de-obra suficientemente qualificada para exercer as funções necessárias ao mundo do trabalho – são os diferentes patamares do conhecimento. As disciplinas, conteúdos, modos de ser e se relacionar no interior das instituições escolares obedecem à estas intenções e é sintomático os

²⁴ Segundo reportagens do G1 e do Jornal O Tempo:

<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml> e <https://www.otempo.com.br/cidades/enem-acontece-no-fim-do-mes-com-o-menor-numero-de-inscritos-dos-ultimos-16-anos-1.2565889>

jovens refletirem nas entrevistas que a escola os concedeu um conhecimento mais domesticado e instrumental do que emancipador, mais se ocupou de cumprir com as exigências dos empregadores e menos com os anseios dessa juventude que compõe suas salas de aula. Há, nesse sentido, um abismo entre o que a Escola oferta e o que os jovens anseiam e necessitam para agir como indivíduos autônomos e emancipados na sociedade.

Ao mesmo tempo, as novas necessidades propostas por um capitalismo cada vez mais global, tecnológico e concentrador de riquezas, apresentaram novas interfaces para o trabalhador e seus conhecimentos. Dessa forma a escola passa a ter que responder às novas e intensas exigências das Empresas, que cada vez mais interferem nas dimensões da vida humana, mantendo como foco o aumento da produtividade e a diminuição dos custos. Ora, a escola deverá se adequar às necessidades do capitalismo contemporâneo e já vem fazendo, como é possível apreender da elaboração da Base Nacional, documento definidor de quais os conteúdos mínimos devem estar presentes nas escolas; igualmente pelo ensino baseado em habilidades e competências e pela adoção de disciplinas voltadas para a vida prática como “Projetos de Vida”, “Empreendedorismo”, “Orientação para estudos” e “Protagonismo Juvenil”.

Santos (2001) elenca, ainda, alguns dos requisitos básicos para a formação do trabalhador na atualidade, são eles: a **formação geral**, que possa dar um embasamento para os conhecimentos específicos de acordo com o tipo de profissão desempenhada; a **flexibilidade mental**, ou seja, a habilidade de trabalhar em diferentes funções, com maior intensidade e qualificação; **novas forças psíquicas**, para suportar os processos de obtenção e manutenção do emprego, bem como do controle e das exigências do empregador; por fim, **novos tipos de virtudes e disposições**, nas quais serão extraídos do trabalhador mais facilmente e em melhor qualidade, as ideias, soluções, inovações, através da motivação, da manipulação e do comprometimento. Estes requisitos exigidos dos trabalhadores contemporâneos estão sendo contemplados nas novas disciplinas escolares e nos cursos de aperfeiçoamento profissional aos quais a juventude trabalhadora vem tendo acesso. Nos parece, portanto, assegurar que a Educação tem sido conduzida de modo a garantir ainda mais os valores necessários aos profissionais *desejados* pelas empresas. Deste modo, podemos afirmar que a Instituição escolar não desempenha como tarefa primordial que deveria desenvolver, a preparação para a vida em uma busca de se humanizar as pessoas num mundo extremamente desumano!

Refletindo sobre os princípios de um Projeto Político Pedagógico comprometido com as lutas dos trabalhadores

Nossa pesquisa se originou das inquietações provocadas pelas relações sociais no interior da escola e, acompanhando a vida dos jovens pesquisados após a saída do ensino básico, se voltou também para como as questões relativas ao trabalho têm organizado suas vidas e as contribuições que a instituição escolar possa ter desempenhado nesse processo. Em paralelo, a experiência escolar e a experiência profissional serão costuradas na busca de alguns princípios norteadores de um projeto voltado para as necessidades postas no atual momento de lutas da Classe Trabalhadora em Processo de Aprendizagem.

A observação, as entrevistas e as leituras nos permitiram compreender como o grupo buscou controlar efetivamente o processo de aprendizagem no interior da escola, através das pautas LGBT que levavam, bem como pela ação organizada e coordenada que exerciam entre si e com demais grupos da escola. Ao trazer as pautas que normalmente são evitadas pelas instituições – em especial pela pressão exercida pelos setores conservadores – o grupo se fazia ouvir, representando os grupos que não eram recebidos pela instituição.

Elencamos alguns dos princípios que foram possíveis captar do estudo da prática do grupo e coadunam com seus anseios. Eles estão divididos em dois tipos: o primeiro diz respeito à compreensão de que o ambiente escolar ocupa uma posição de preparação. Contudo essa preparação não deve ser vista de forma hierarquizada e mantendo os valores capitalistas, mas sim como uma preparação voltada para os valores da classe trabalhadora, em diálogo com as lutas e necessidades desta parcela da população. Expomos os dois princípios que se relacionam diretamente à ideia de escola como ambiente de preparação, são eles:

- 1.1 Preparar as/os trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem para os desafios que são apresentados pela vida.** Para alcançar esse objetivo é necessário a construção de um projeto que seja transdisciplinar e desenvolvido pelo coletivo da comunidade escolar, incluindo neste coletivo as famílias, que devem ser convidadas a integrarem o cotidiano escolar. Nesse sentido fica evidente o caráter dialógico e horizontal das relações, uma vez que a escola enquanto instituição deve se abrir para a escuta dos anseios e interesses dos estudantes, bem como deve promover um espaço de confiança para compartilhamento de diferentes ideias e saberes, abandonando a posição de que a comunidade seria uma ameaça para a instituição e tornando-a parceira neste e em outros processos.

1.2 Preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma consciente e crítica, dotando-os de ferramentas para que possam compreender o contexto em que estão inseridos e poderem agir sobre ele. Acreditamos que na compreensão ampliada e crítica da realidade é possível agir para transformá-la. Abandonando a postura de submissão e obediência, a preparação para ocupar lugares no trabalho deve, por outro lado, atender aos critérios voltados para a emancipação, autonomia, coletividade e solidariedade. Amparar e preparar os jovens para o um ingresso no mundo do trabalho sob outros valores, permitindo que eles possam avançar na transformação de suas próprias realidades.

2. Integração nos processos de ensino de valores de solidariedade através do estabelecimento de relações coletivas, horizontais (Relações Sociais de Tipo Novo). Um **segundo** conjunto de princípios que foi possível depreender da pesquisa trata-se da adoção de valores como a solidariedade e horizontalidade. O grupo demonstrou agir em acordo com perspectivas coletivas e colaborativas nas relações sociais e, portanto, este é um princípio que orienta os processos de ensino a serem desenvolvidos nos espaços escolares. Ao assimilar o que já apresentavam no cotidiano escolar enquanto grupo, podemos observar *relações sociais de tipo novo*, pautadas em valores comuns à classe trabalhadora que se reconhece como explorada e submetida e por isso se torna solidária com seus pares. Isso já vinha presente na ação prática do grupo e pode ser compreendido como uma forma de resistência, uma luta subterrânea aos processos de desumanização, controle e opressão a que estavam sujeitos. Trata-se, portanto, de um princípio oposto ao que a escola propõe: abandona-se o individualismo, a competição, a hierarquia e se substitui por valores de solidariedade, coletividade, horizontalidade.

É por isso que podemos afirmar que a escola se opunha constantemente a estes estudantes, pois se incomodava com a prática dos alunos. Disso decorria a discriminação que sofriam: afora das questões de orientação sexual, ou da reprovação, da indisciplina e das suspensões, havia também como pano de fundo a insubordinação às regras e valores opressores e as tentativas de agir e pensar em forma antagônica e autônoma.

Os princípios que elencamos são captados por meio da observação dos modos como o grupo resistiu às diferentes formas de opressão que foram sujeitos individualmente e enquanto

coletivo. Sua organização horizontalizada e solidária formou uma frente respeitada e reconhecida pelos pares, formando uma espécie de *luta subterrânea*, que, conforme já explicitamos anteriormente, explica a longevidade de sua atuação e a sobrevivência destas relações mesmo com o final do percurso escolar. “Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender” nos orienta Chandra Mohanty, por isso nossa pesquisa tem como intenção apresentar essa prática ao conhecimento dos educadores, a fim de que possa servir de reflexão e de horizonte de ação em outros territórios e realidades.

O projeto que agora trazemos discorre sobre a produção de um recurso educativo que se organiza através da interdisciplinaridade. Sugerimos como produto a ser desenvolvido em conjunto com a dissertação a construção de um *projeto pedagógico*, organizado em percursos formativos e temáticos os quais coadunem com as práticas desenvolvidas pelo grupo pesquisado.

As atividades que o compõem, terão como horizonte construir uma proposta pedagógica, voltada para o ensino interdisciplinar comprometido com as lutas dos *trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem*. O projeto leva em consideração o ensino articulado com questões de gênero, de classe e de raça e será desenvolvido de forma interdisciplinar, horizontal e coletiva.

Questões como essas são fundamentais na reflexão do ofício de ensinar e partem de um olhar questionador das estruturas de poder que nos submetem. No prefácio à obra de Mészáros, *Educação para além do capital*, Emir Sader questiona a finalidade do sistema educacional, chamando atenção para sua importância na luta contra a alienação e a opressão. O produto que ora apresentamos vem ao encontro destes questionamentos, procurando oferecer aos educadores recursos educativos que possam dialogar com uma visão de mundo emancipadora, propositiva e que auxilie na tarefa de construir relações pautadas em valores diversos ao individualismo e a competitividade que operam em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho, como tantos outros, teve na Pandemia um obstáculo expressivo, mas não único: a realidade nas margens do Capitalismo, sob um governo neoliberal e conservador, apresenta desafios intensos e numerosos. Nos vimos preocupados não apenas com a sobrevivência a um vírus desconhecido, como com o desemprego, a miséria e o desamparo. Os antagonismos de classe tornaram-se ainda mais evidentes na medida em que se comparem os lucros exorbitantes de Bancos privados às altas taxas de desemprego, fome e a presença numerosa de pessoas em situação de rua. Voltamos ao mapa da fome e essa constatação é dilacerante. Essas dificuldades nos levaram, como muitas brasileiras e brasileiros, ao sentimento de desesperança e tristeza. Concluímos nossa pesquisa, *apesar* desses sentimentos, com o desejo de que possa trazer esperança àqueles que atuam na rede pública e enfrentam a dura realidade da classe trabalhadora. Do mesmo modo, realizar uma pesquisa acadêmica, que demanda dedicação, leituras e tempo, foi um desafio para uma trabalhadora, que precisava equilibrar tudo isso com as muitas demandas nas duas escolas em que atua. Horários, atividades, reuniões, protocolos, diários escolares, provas, aulas *online* ou presenciais, não deixaram de acontecer e foi preciso muita resiliência e insistência para que a pesquisa não ficasse pelo caminho – caminho esse que se deu com percalços, obstáculos, desafios e refazendo e corrigindo a rota algumas vezes. Esperamos que as próximas pesquisas possam viabilizar o projeto apresentado como produto da dissertação, desenvolvendo na prática escolar os princípios que nossos jovens demonstraram. O desafio que fica é, nesse sentido, o de sistematizar os novos elementos advindos dessa investigação.

Temos sido colocados em situações adversas, como evidenciado no momento no qual os educadores da rede estadual estiveram submetidos a um regime de trabalho remoto que não só desconsidera, como agrava o contexto de desigualdade a que estão sujeitos os estudantes, professores e demais funcionários das escolas públicas. O rígido controle no cumprimento de horários, a criação de projetos e atividades a serem feitos em regime EaD, em um país que comprovadamente não forneceu a possibilidade de acesso à internet para cerca de 40% de seus estudantes²⁵, simboliza a normalização da exclusão. Não há diálogo com os afetados e nem se procura resolver as lacunas evidentes: resta a expectativa de que os sujeitos busquem dar conta daquilo que os falta sem a participação do Estado, conforme sugerem determinadas parcelas de nossa sociedade. A tecnologia, usada para fragmentar e alienar o coletivo de trabalhadores, é

²⁵ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>

uma ferramenta dos grupos dominantes para manter o controle sobre os explorados. Há também, contudo, muitos territórios em disputa e muita luta sendo feita, captadas nas relações sociais entre os trabalhadores em diferentes lugares e em diferentes formatos.

Nosso trabalho se organizou em torno da busca por uma escola (e uma sociedade) que esteja estruturada em *Relações Sociais de Tipo Novo* (Santos, 1992), que visem a transição de um modelo de sociedade baseada na exploração para outra, baseada na emancipação, na coletividade e na solidariedade. Portanto, cientes que o processo de transformação tem início com as *práticas dos trabalhadores*, situadas em um campo lógico oposto ao daqueles que o expropriam, acreditamos que a superação do sistema que vivemos se dará pelas mãos dessa mesma classe, que tornarão obsoletas as relações e valores capitalistas. E não se trata de utopia, no sentido de um sonho inalcançável, mas de perceber que ela já existe concomitante à nossa realidade, pois a vemos “manifesta-se mesmo de forma embrionária, nas relações sociais de tipo novo, criadas pelos trabalhadores em suas lutas autônomas” (ibidem, p. 68). Do mesmo modo como os representantes dos Conselhos de Fábrica fizeram ao ocupar o Palácio utilizado pela Duma, o parlamento russo, durante a Revolução de 1917, onde iam abordando seus problemas e necessidades a partir de um outro campo lógico, que introduzia princípios de coletividade, solidariedade e horizontalidade, princípios que emancipam a Classe Trabalhadora e pavimentam o caminho de uma mudança estrutural da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Jan/Abr., 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: _____ (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 51-54, 2013.
- FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. São Paulo: Planeta, 2020.
- FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**; [tradução Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato; Maikel da Silveira]. 1ª ed. – São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. [tradução de Adail Sobral e Maria Stella Gonçalves] São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. [tradução de Márcio Brandão Cipolla]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução de Isa Tavares]. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007

- OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas.** In: BRITO, Cristiane Myriam Drumond de et al. (orgs.). *Entrelaçando Redes: reflexões sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas.* Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017
- SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, SP: Papirus, 1992.
- SANTOS, Oder José dos. **Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista.** Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n2. Ago/dez. 1997.
- SANTOS, Oder José dos. **Determinantes econômicos, sociais e políticos da Educação.** 2001.
- SANTOS, Oder José dos. **Fundamentos da relação trabalho e educação.** Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, [S. l.], v. 9, p. 27–35, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier. **Educação matemática & conflitos sociais: perspectivas, relações sociais e práticas educativas.** 1ª edição – Curitiba: Appris, 2017.
- TOLEDO, Luciano Augusto; DE FARIAS SHIAISHI, Guilherme. **Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso.** Revista da FAE, v. 12, n. 1, 2009.
- VIEIRA, André. **Expectativas dos professores e *mismatch* racial na escola pública brasileira.** Cadernos de pesquisa v.48 n.168 p.412-445 abr./jun. 2018.
- VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista SoCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ANEXO I

Entrevista semiestruturada - roteiro orientador

Objetivos da entrevista:

- Reconhecer os atravessamentos das/dos sujeitos da pesquisa.
- Captar os mecanismos de resistência desenvolvidos pelo grupo no interior da escola.

Previsão de duração da entrevista: entre 25 minutos e 1 hora. Individual.

1.1 Identificação

- 1.1.1 Qual seu nome, idade e escolaridade?
- 1.1.2 Qual a sua identidade de gênero? E a sua orientação sexual?
- 1.1.3 De qual raça/etnia você se declara? Tem alguma religião? Se sim, qual?
- 1.1.4 Onde você reside? Com quem você reside?
- 1.1.5 Você já trabalhou formal ou informalmente? Como e por quê você entrou no mercado de trabalho?

1.2 Escola

- 1.2.1 Como você descreveria a escola?
- 1.2.2 E a relação com as pessoas da escola (professores, colegas, etc)?
- 1.2.3 Como foi sua trajetória escolar?
- 1.2.4 Quais desafios e dificuldades você já enfrentou na escola? Algum tinha relação com sua identidade de gênero, sexualidade ou raça? Você pode me contar mais sobre isso?

1.3 Grupo

- 1.3.1 Como e quando você conheceu as/os outras/outros participantes do grupo?
- 1.3.2 Qual foi a importância deste grupo no seu percurso escolar?
- 1.3.3 Que ações do grupo você gostaria de destacar, que chamaram atenção ou colaboraram de modo especial para seu desenvolvimento pessoal?

ANEXO II

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Res. 466/12 – item II.23

Caro jovem, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens” desenvolvida pela mestrandia Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva sob a orientação da Prof. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha, que se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Pedimos a sua autorização para a coleta de dados via entrevista individual que será gravada e transcrita e no qual todos os (as) participantes serão identificados com nomes fictícios. A utilização de seus dados está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou caso você concorde, também em outros projetos futuros. **Nesta pesquisa pretendemos captar e sistematizar elementos da prática cotidiana social de um grupo de jovens da escola pública, com a finalidade de identificar elementos para a construção de um projeto pedagógico voltado para as demandas postas por sua prática.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa bibliográfica, realização de entrevistas individuais e semiestruturadas**, que em razão da pandemia de COVID-19 serão feitas de maneira virtual ou caso seja possível, presencialmente, respeitando as normas sanitárias e o distanciamento social. Posteriormente serão feitas as **transcrições, a categorização e as análise das entrevistas. Os possíveis riscos da pesquisa incluem ansiedade, desconforto ou incômodo durante a realização da entrevista por tratar de aspectos referentes às relações interpessoais, familiares e escolares, bem como por abordar assuntos relacionados ao racismo, à LGBTfobia, ao bullying, entre outras possíveis manifestações de preconceito e hostilidade presentes nas trajetórias escolares dos (das) entrevistados (as).** Espera-se como resultado desse estudo uma produção que contribuirá para a ampliação do conhecimento científico a respeito das interações sociais e relacionais, bem como para a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, é assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, poderá retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de sua entrevista, estarão à

sua disposição quando finalizada. Seu nome não será liberado sem a sua permissão e nem será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida à você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Vitória Beatriz de Araújo O. Silva: (31) 9 8893-2783 e Conceição Clarete Xavier Travalha: (31) 99645-2925.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que a minha entrevista seja utilizada somente para esta pesquisa.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

DECLARAÇÃO DE PESQUISADORES

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Nome completo do Pesquisador Responsável: Conceição Clarete Xavier Travalha

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 99645-2925

E-mail: tecaxavier@uol.com.br

Assinatura do pesquisador responsável

17/03/2021

Nome completo do Pesquisador: Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva

Endereço: Rua Ibiraci, 175/ap 03, bairro Salgado Filho.

CEP: 30.550-350 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98893-2783

E-mail: vitoriasud@gmail.com

Assinatura do pesquisador

17/03/2021

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail:

coep@prpq.ufmg.br Tel: 3409 4592

ANEXO III

Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Res. 466/12 – item II.23 e 24

Caro jovem, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens**”, desenvolvida pela mestrandia Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva sob a orientação da Prof. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha, que se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Pedimos a sua autorização para a coleta de dados via entrevista individual que será gravada e transcrita e no qual todos os (as) participantes serão identificados com nomes fictícios. A utilização de seus dados está vinculada somente a este projeto de pesquisa. **Nesta pesquisa pretendemos captar e sistematizar elementos da prática cotidiana social de um grupo de jovens da escola pública, com a finalidade de identificar elementos para a construção de um projeto pedagógico voltado para as demandas postas por sua prática.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa bibliográfica, realização de entrevistas individuais e semiestruturadas**, que em razão da pandemia de COVID-19 serão feitas de maneira virtual ou caso seja possível, presencialmente, respeitando as normas sanitárias e o distanciamento social. Posteriormente serão feitas as **transcrições, a categorização e as análise das entrevistas**. Os possíveis riscos da pesquisa incluem ansiedade, desconforto ou incômodo durante a realização da entrevista por tratar de aspectos referentes às relações interpessoais, familiares e escolares, bem como por abordar assuntos relacionados ao racismo, à LGBTfobia, ao bullying, entre outras possíveis manifestações de preconceito e hostilidade presentes nas trajetórias escolares dos (das) entrevistados (as). Espera-se como resultado desse estudo uma produção que contribuirá para a ampliação do conhecimento científico a respeito das interações sociais e relacionais, bem como para a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, é assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, poderá retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta.

Da mesma forma, o (a) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de sua entrevista, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome não será liberado sem a sua permissão e nem será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você e seu responsável. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Vitória Beatriz de Araújo O. Silva: (31) 9 8893-2783 e Conceição Clarete Xavier Travalha: (31) 99645-2925.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que a minha entrevista seja utilizada somente para esta pesquisa.

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de assentimento e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável ou representante legal do entrevistado (a) **Data**

Assinatura do (a) menor **Data**

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador **Data**

ANEXO IV

Termo de anuência da escola

TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS –
Secretaria Regional de Educação Metropolitana B

Título da Pesquisa – **“Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”**

Pesquisadora orientadora: Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha

Pesquisadora responsável: Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva

E-mail: vitoriasud@gmail.com Telefones: (31) 98893-2783

1. Esta seção fornece informações acerca da pesquisa:

- A. A **Escola Estadual Cândido Portinari de Belo Horizonte**, está sendo **convidada a participar** de uma pesquisa que objetiva contribuir para as discussões acerca das interações sociais e relacionais, bem como sobre a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida. Nesse sentido, a pesquisa busca reconhecer e analisar os elementos da prática cotidiana de um grupo de jovens da referida escola enquanto objeto de pesquisa. Os possíveis riscos da pesquisa incluem ansiedade, desconforto ou incômodo durante a realização da entrevista por tratar de aspectos referentes às relações interpessoais, familiares e escolares, bem como por abordar assuntos relacionados ao racismo, à LGBTfobia, ao bullying, entre outras possíveis manifestações de preconceito e hostilidade presentes nas trajetórias escolares dos (das) entrevistados (as). Espera-se como resultado desse estudo uma produção que contribuirá para a ampliação do conhecimento científico a respeito das interações sociais e relacionais, bem como para a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida.
- B. Caso a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – por meio da Secretaria Regional de Ensino Metropolitana B, responsável pela Escola Estadual Cândido Portinari de Belo Horizonte – concorde em colaborar com a pesquisa, será necessária autorização para que seja desenvolvida junto às estudantes, observações e entrevistas semiestruturadas, sendo direito das mesmas participarem ou não. Caso queiram participar não será oferecido nenhum tipo de premiação.
- C. Em caso de dúvidas, a Secretaria de Educação pode entrar em contato com o pesquisador responsável através dos telefones e endereço eletrônico fornecidos neste termo.

2. Esta seção descreve seus direitos e dos sujeitos desta pesquisa caso aceite participar da pesquisa:

- A. Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas ao pesquisador responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas.

- B. A colaboração da instituição é voluntária. Seu representante está livre para interromper a análise dos dados a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade.
- C. Não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- D. Assegura-se que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão.
- E. Garante-se que os resultados da pesquisa, quando divulgados, garantirão o anonimato ou quaisquer outras indicações que possam identificar as escolas, seus alunos, funcionários e professores.

3. Assegura-se que a instituição receberá uma via deste Termo de Anuência, que se caracteriza por ser um instrumento jurídico contratual entre as partes.

Esta seção indica o consentimento da instituição em participar da presente pesquisa:

Aceito colaborar com a pesquisa intitulada **“Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”**, sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha, de forma a autorizar sua inserção na escola campo da pesquisa. Li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de anuência. Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa com informações repassadas pela Secretaria.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Anuência serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo participante.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva
Pesquisadora Responsável

Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha
Pesquisadora Orientadora

ANEXO V

E-book Lutas Subterrâneas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

MESTRADO PROFISSIONAL - PROMESTRE

**LUTAS SUBTERRÂNEAS NA
ESCOLA PÚBLICA
E-BOOK DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS**

Produto desenvolvido com base na dissertação de mestrado

Vitória Beatriz de Araújo Oliveira Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Conceição Clarete Xavier Travalha

BELO HORIZONTE

2021

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	2
INTRODUÇÃO – PARA COMEÇAR NOSSA CONVERSA	3
DESAFIOS	5
PRINCÍPIOS.....	7
PROJETO PEDAGÓGICO	8
SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	9
SUGESTÕES ADICIONAIS.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes, que nos propiciaram as reflexões que conduziram este trabalho.

Aos estudantes bolsistas do PIBID de História da UFMG, pela parceria na criação e concretização de muitas ideias e sonhos.

À parceira de trabalho, professora Kelly Cristina de Assis, que é coautora de muitas das práticas apresentadas neste e em outros trabalhos.

À professora Conceição Travalha, por suas sugestões e encorajamento durante a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto.

Aos colegas e pesquisadores em Educação, com os quais trocamos e aprendemos tanto.

INTRODUÇÃO – PARA COMEÇAR NOSSA CONVERSA

Sou uma educadora, formada pela UFMG, que atua na Rede Estadual e Municipal de Belo Horizonte, lecionando História para turmas de ensino fundamental e médio. Voltei à Universidade em 2019 para participar do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, pesquisando um grupo de estudantes de uma das escolas que atuo.

O interesse surgiu do fato de se destacarem como um *coletivo autônomo*, com práticas solidárias e de enfrentamento aos silenciamentos e opressões vividos no espaço escolar. É importante dizer que as características identitárias destes jovens tornava o ambiente ainda mais hostil: a sexualidade, o gênero e a classe social, eram marcadores que influenciavam negativamente as relações com a instituição escolar, professores e colegas. Deste modo, com o intuito de se protegerem dos riscos¹ – iminentes àqueles que carregam identidades diversas – e de ganharem espaço de escuta e validação frente a instituição e alunos, agruparam-se e constituíram-se de modo coeso, articulado e atuante no espaço escolar.

A pesquisa que deu origem à dissertação que acompanha este e-book, portanto, se originou das inquietações provocadas pelas relações sociais no interior da escola e, acompanhando a vida dos jovens pesquisados após sua saída da Educação Básica se voltou também para como as questões relativas ao trabalho têm organizado suas vidas e as contribuições que a instituição escolar possa ter desempenhado nesse processo.

Em paralelo, a experiência escolar e a experiência profissional foram costuradas na escrita do texto dissertativo, na busca de alguns princípios norteadores de um projeto voltado para as necessidades postas no atual momento de lutas da *Classe Trabalhadora em Processo de Aprendizagem*, um conceito extraído do

¹ Segundo a Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, referente ao ano de 2016, cerca de 60% dos entrevistados – com média de idade de 16 anos – sentiam-se inseguros no ambiente escolar devido a sua orientação sexual. Dados retirados de: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

trabalho da professora Conceição Travalha. É sobre esse projeto pedagógico que se trata este e-book, apresentando os desafios e os princípios que captamos ao longo da pesquisa e que podem servir como inspiração para o trabalho de outros educadores.

No que acreditamos e o que defendemos

Nossa pesquisa partiu do pressuposto de que as escolas reproduzem visões de mundo que se alinham a determinados posicionamentos políticos. É função da Educação instruir e formar seres humanos, o que a insere num patamar específico na sociedade, de atividade mediadora entre a teoria e a prática, entre as ideias e a vivência. Nosso entendimento sobre o tema, logo, vai ao encontro das análises do professor Oder José dos Santos (1992, 1997, 2001) que afirma que essa prática deve ser compreendida como parte do processo de produção no sistema capitalista: são trabalhadores formando novos trabalhadores. Nesse sentido, a “produção e a formação da força de trabalho no sistema capitalista devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço”, conseqüentemente, sujeita às premissas que envolvem a compreensão do capitalismo. Dito de outra forma, isso significa que a instituição Escola, como a conhecemos, está comprometida com determinados valores e preceitos da classe dominante, ensinando e reproduzindo os valores liberais como a meritocracia, a competitividade e a hierarquização.

Isso significa, portanto, que a Educação não pode e nem deve ser encarada como elemento neutro e despolitizado. Por este motivo é que orientamos nosso olhar a partir da perspectiva de superação das relações de exploração e mercantilização advindas de um sistema que organiza nossas vidas garantindo o enriquecimento de uns aos altos custos da exploração de outros. Nosso objetivo, enquanto



educadores, é promover uma sociedade baseada em princípios diversos ao do sistema capitalista, ou seja, uma sociedade e uma escola baseadas nos valores da classe trabalhadora, tais como a solidariedade, a coletividade e a horizontalidade. Para compreender melhor este e outros temas, sugerimos a leitura da dissertação que dá origem a este e-book, em que os conceitos são trabalhados de modo mais detalhado.

DESAFIOS

Muitos são os desafios que os educadores enfrentam cotidianamente nas salas de aulas: desafios materiais, nas relações de trabalho e interpessoais, entre outros.

Este e-book tem como uma de suas finalidades oferecer ferramentas para que os educadores possam lidar com alguns desses desafios. Ao captar da experiência de seus estudantes os anseios e necessidades que eles trazem, avançamos no



sentido de oferecer na instituição escolar o conhecimento que se mostre alinhado a uma perspectiva emancipadora da exploração a que estão sujeitos como elementos da classe trabalhadora. Por esta razão sugerimos aos educadores que procurem conhecer o território, a comunidade e as práticas sociais dos jovens estudantes com os quais interagem, para captar deles os desafios mais significativos em suas vidas.

Com base nas investigações feitas no processo da dissertação, fomos confrontadas com algumas situações-problema que surgiram das entrevistas, observações e interpretações, como apresentaremos a seguir.

Um diagnóstico dos desafios da classe trabalhadora em processo de aprendizagem

Compreendemos, com base nos dados da pesquisa, que os jovens da classe trabalhadora enfrentam desafios relacionados à dimensão do trabalho, sendo importante que o professor siga investigando e compreendendo o contexto em que estão inseridos sua escola e comunidade escolar para diagnosticar as especificidades da sua realidade.

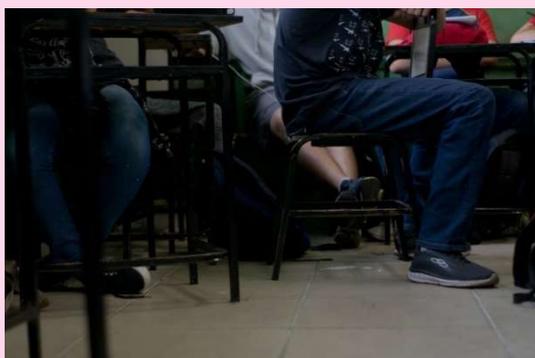
Apresentamos abaixo três desafios vivenciados pelos alunos e analisados em nossa dissertação:

Precarização dos trabalhos a que
têm acesso

Pressão familiar frente à situação
financeira: trabalho é uma exigência
de classe

Educação escolar versus preparação para a vida:
desconexão entre o que a escola oferece e a vida real
destes jovens

Esses desafios parecem demonstrar duas dimensões significativas na experiência dos alunos: a primeira é da importância do Trabalho, que dita ritmos de vida e decisões familiares; a segunda, um afastamento entre a Escola e a vida cotidiana de seus jovens estudantes, ressaltando que há um descompasso entre o que a instituição oferece e o que elas e eles anseiam. Nesse sentido, abordaremos alguns dos desafios e utilizaremos os princípios captados da prática do grupo estudado para fomentar alguns debates e sugerir atividades.



PRINCÍPIOS

“se pretendemos uma prática pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores, havemos de aprender com eles onde se gera essa pedagogia” (SANTOS, 1992, p. 69).



Os princípios que orientam as atividades nascem dos resultados da pesquisa que apresentamos na dissertação sob o título “LUTAS SUBTERRÂNEAS NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens”. Dividimos em dois tipos: o primeiro diz respeito à compreensão de que o ambiente escolar ocupa uma posição de preparação. Contudo essa preparação não deve ser vista de forma hierarquizada e mantendo os valores capitalistas, deve ser vista como uma preparação voltada para os valores da classe trabalhadora, em diálogo com as lutas e necessidades desta parcela da população. Expomos os dois princípios que se relacionam diretamente à ideia de escola como ambiente de preparação, são eles:

- A) Preparar os estudantes para os desafios que são apresentados pela vida.**

- B) Preparar os jovens estudantes para o ingresso no mercado de trabalho de forma consciente e crítica, dotando-os de ferramentas para que possam compreender o contexto em que estão inseridos e agir sobre ele.**

Uma segunda categoria de princípios se relaciona aos valores ensinados e reproduzidos pela instituição escolar:

C) Integrar, nos processos de ensino, valores de solidariedade através do estabelecimento de relações coletivas e horizontais (Relações Sociais de Tipo Novo).

Obedecendo às intencionalidades deste e-book, sugerimos que esses princípios sejam articulados com as atividades, interdisciplinarmente, constituindo uma rede entre os educadores e os estudantes, permitindo atingir os objetivos de autonomia e emancipação de cada jovem na escola.

PROJETO PEDAGÓGICO

Ao longo da construção de nossa dissertação ficou evidente a necessidade de constituir como produto final um documento que articulasse teoria e prática, e que pudesse demonstrar algumas ações que já traziam apontamentos que dialogam com nossos referenciais teóricos.

As atividades que compõem este projeto, deste modo, têm como horizonte construir uma proposta pedagógica, voltada para o ensino interdisciplinar comprometido com as lutas dos trabalhadores em processo de ensino-aprendizagem. O projeto articula questões de gênero, de classe e de raça e apresenta um formato interdisciplinar, de organização horizontal e coletiva. Para isso elencamos algumas propostas que destaquem a participação dos estudantes, tragam temáticas relacionadas às dimensões do Trabalho e de uma formação crítica da realidade que vivemos.

É fundamental que a reflexão do ofício de ensinar esteja alinhada com um olhar questionador das estruturas de poder a que nos submetem, por isso, ao final teremos sugestões de leituras que possam auxiliar neste processo. No prefácio à obra de Mészáros (2008), Educação para além do capital, Emir Sader questiona a finalidade do sistema educacional, chamando atenção para sua importância na luta contra a alienação e a opressão. O produto que apresentamos vem ao encontro desses questionamentos, procurando oferecer aos educadores recursos educativos que possam dialogar com uma visão de

mundo emancipadora, propositiva e que auxilie na tarefa de construir relações pautadas em valores diversos ao individualismo e a competitividade que operam em nossa sociedade.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As sugestões de atividades que se seguem foram produzidas com a participação dos bolsistas do PIBID de História da UFMG no ano de 2019, de colegas professores da escola-campo, em especial, a professora Kelly Assis, principal interlocutora e coautora. Elas fazem parte de um conjunto de reflexões que realizamos durante os anos de 2019 e 2020, em formações e em disciplinas cursadas.

Nossas sugestões de atividades se alinham com os princípios ressaltados na pesquisa, tendo como intuito criar um ambiente de escuta, de compartilhamento e de solidariedade, valorizando a comunidade em que estão inseridos e os valores da classe trabalhadora. A participação dos docentes de diferentes áreas é um importante elemento para realização dos princípios assinalados, efetivando a premissa de trabalho coletivo e horizontal, que marca os objetivos da pesquisa. Os temas, igualmente, corroboram esses princípios, como apresentado a seguir.

CHAMADA SENTIMENTAL

Escuta ativa, sensível: criar um ambiente de compartilhamento entre os estudantes

Atividade desenvolvida com as turmas de ensino fundamental II, na qual utilizamos um esquema de cores nas listas de chamadas, habitualmente burocráticas, para identificar como os alunos se sentem no momento. Assim, eles mesmos desenvolveram uma legenda que faz a referência entre cores e sentimentos, conseguindo mapear a situação em que se encontram.

Amarelo	Alegria
Azul	Tristeza
Roxo	Ansiedade
Vermelho	Raiva

Ao responderem a chamada apresentando a cor ou o sentimento eles também exercitam a auto-observação. A intenção é tanto ajudá-los a mapear os sentimentos e nomeá-los, quanto gerar um sentimento de empatia e solidariedade entre os colegas da turma, que podem observar a si e aos demais, buscando auxiliá-los em momentos mais difíceis que estejam passando. Destaca-se, ainda, que essa ferramenta de escuta oferece aos estudantes a validação de si mesmos, sua importância como parte de um grupo que se ajuda e fortalece mutuamente.

Essa atividade foi inserida em turmas de 8º e 9º ano, gerando engajamento e conexão entre os estudantes e por isso a sugerimos como uma possibilidade de ferramenta em sala de aula, trazendo a centralidade da escuta e da solidariedade.

SLAM – MINHA HISTÓRIA

Meu lugar no mundo e na História: minha voz!

O Projeto do SLAM – Minha História foi desenvolvido em parceria com os estudantes bolsistas do PIBID – História/UFMG e seus coordenadores. Nasceu da busca por aproximar o ensino de História aos interesses dos jovens, em especial das turmas formadas por aqueles que possuíam repetidas retenções.

Explicando o conceito, SLAM é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. Usando linguagem acessível, permitindo a emergência de temáticas periféricas, o SLAM traz performance e autorrepresentação como a tônica do evento.



A principal intenção, conforme estabelecido no documento produzido em parceria com o PIBID, era de que os alunos encontrassem no projeto uma “forma própria de entenderem e expressarem seus sentimentos sobre e perante o mundo. Também uma forma de se fazerem ouvidos – de um modo que também desconstruíssem os padrões elitizados da arte; e, ao

mesmo tempo, tivessem a possibilidade de fazerem conexões históricas e temporais em que os conhecimentos adquiridos fossem trazidos para a atualidade, e conseqüentemente para as suas realidades”. Deste modo, o trabalho do SLAM é, ao mesmo tempo, um espaço de formação para os jovens, no qual eles discutem as temáticas pertinentes a suas realidades; e um espaço de prática social, na qual eles estão construindo relações sociais de tipo novo entre si, baseadas não em competição e hierarquia, mas em solidariedade e coletividade.

Com isso em mente, foram desenvolvidas temáticas trazidas pelos jovens das turmas de 1º ano do ensino médio, conhecido gargalo de retenções nas escolas. Três eixos temáticos foram definidos através da parceria dos bolsistas do PIBID e dos alunos: Violências – trazida após um episódio com a polícia militar na escola; Negritude – questionando as diferenças de tratamento e oportunidade oferecidas de acordo com a cor da pele; e empoderamento – especialmente desenvolvida pelas meninas, como uma forma de expressar suas lutas contra o machismo sofrido na escola. Em cada etapa de desenvolvimento do projeto do SLAM foram incentivadas a participação ativa, propositiva e atuante dos jovens. Podemos citar, por exemplo: a escolha das temáticas, as sugestões de atividades, de músicas e de organização do evento. Atuaram, ainda conjuntamente, na produção das poesias e no encorajamento da participação dos colegas, incentivando as escritas e a exposição das produções. É significativo notar como o projeto motivou e movimentou as turmas, especialmente aquelas que eram vistas como apáticas e arredias, que por seu número elevado de repetentes estavam mais afastadas das produções e eventos da escola.

Para realizar este projeto constituímos em 4 etapas, sendo elas:

ETAPAS DO PROJETO

Sensibilização



Nessa etapa o objetivo é apresentar aos alunos o que é o SLAM e trazer, se possível, convidados que participam do movimento do HIP HOP e RAP para expor a importância destes que são considerados estilos musicais marginais como possibilidades de expressão de sentimentos para com o mundo. A sensibilização é uma forma de aproximar os alunos do gênero e encorajá-los a participar.



Desenvolvimento



Na segunda etapa apresentaremos os eixos que deverão ser usados nas produções para o SLAM e porquê pensamos especificamente neles: **Violência, Negritude e Empoderamento**. Para isso, contaremos com a exibição de vídeos de SLAMs que ocorreram em BH e São Paulo, como exemplos das batalhas em sua forma, dinâmica e execução. Abriremos espaço para discutir os temas e permitir que se expressem, permitindo que a criatividade possa ser mobilizada.

Final do SLAM - Culminância



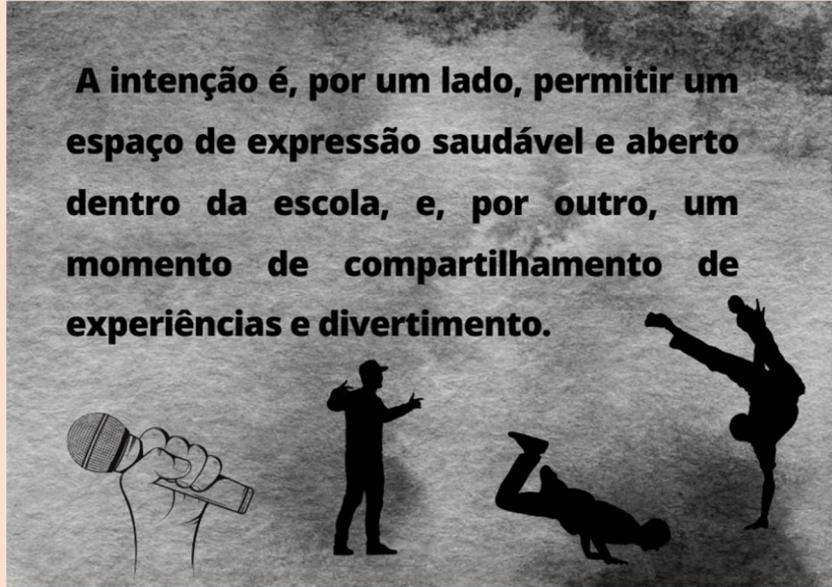
Na quarta e última etapa serão realizadas as apresentações daqueles que desejam compartilhar suas poesias. É possível, também, investir na realização de outras atividades concomitantes como, por exemplo, rodas de break e oficinas de grafite e pocket shows apresentados tanto por ex-alunos da escola, quanto por profissionais conhecidos pelo trabalho com o RAP e a poesia marginal.

Oficina de Português [aula interdisciplinar com Língua Portuguesa]

Na terceira etapa pretendemos acompanhar de perto as produções poéticas dos alunos, podendo sanar dúvidas e ajudar caso seja necessário. Levaremos exemplos de construções gramaticais usadas em determinadas músicas dos estilos trabalhados como forma de inspirá-los. Com o auxílio dos colegas de Linguagens, consolidaremos as produções e avaliaremos as mesmas.



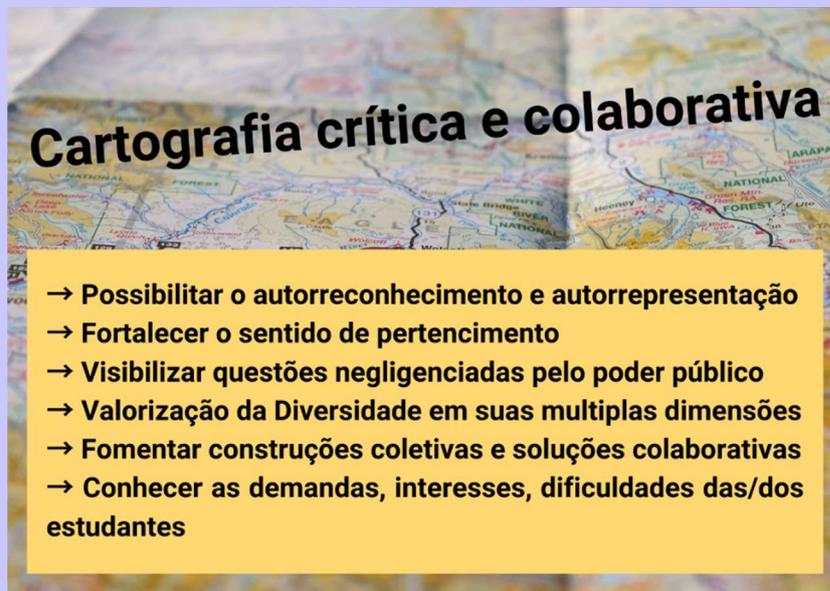
A intenção é, por um lado, permitir um espaço de expressão saudável e aberto dentro da escola, e, por outro, um momento de compartilhamento de experiências e divertimento.



CARTOGRAFIA CRÍTICA E COLABORATIVA

Meu lugar, meu espaço, minha comunidade

O projeto da Cartografia vem em consonância e interdisciplinaridade com a Geografia. O objetivo é compartilhar a cartografia crítica e colaborativa como uma metodologia ativa que favoreça o autorreconhecimento dos alunos a partir da apropriação de seu espaço vivido e reforço de suas identidades culturais.



Ela permite que o estudante compreenda os mapas como fontes históricas, que não são neutras e também servem a diferentes propósitos, definindo quem é representado e como. Permite, também, que eles possam se ver representados em mapas, percebendo-se como parte do mundo e um agente nele, empoderando grupos que são normalmente marginalizados e invisibilizados.

O não posicionamento do professor não implica que ele seja neutro, mas que ele deixou-se guiar por escolhas alheias ao seu próprio agir, aos seus próprios valores, enfim, renunciou à sua autonomia.

Mariz, D., & de Mariz, H. S. (2019). Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. Educação (UFSM), 44, 8-1.

As potencialidades desta atividade vão muito além das relacionadas ao uso de ferramentas digitais ou leitura de fontes históricas. Acreditamos que a cartografia crítica permite aos estudantes compreender, de forma evidente, as estruturas de exclusão e de negação de direitos que ocorrem em sua comunidade.

**Interdisciplinaridade:
Geografia, História,
Linguagens.**

Dimensões trabalhadas:

 **CASA**
ESCOLA
COMUNIDADE (BAIRRO)

 **Identidade**
Territorialidade
Representatividade
Empoderamento

Mapas colaborativos
analógicos ou com uso de
ferramentas online

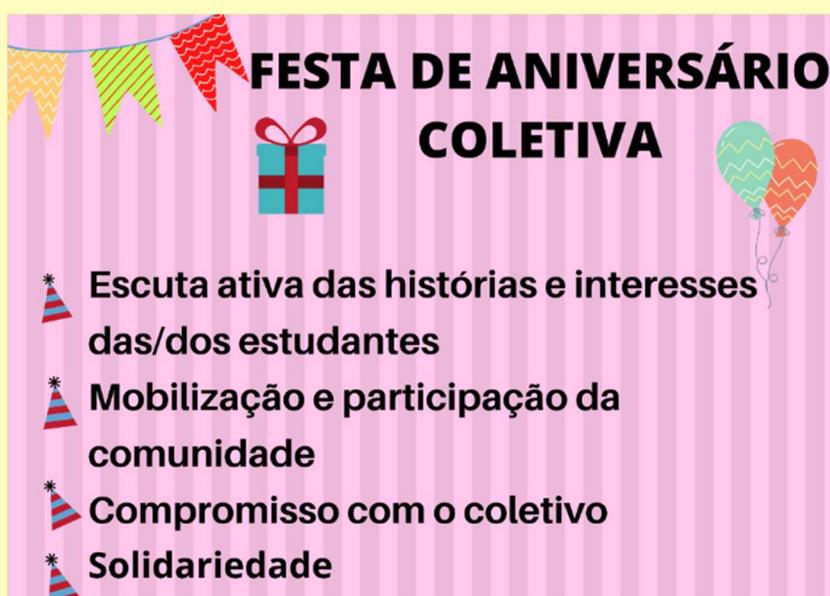
 

Algumas sugestões possíveis são construir mapas colaborativos que tenham como objetivo identificar as necessidades da comunidade que habitam, comparar as possibilidades entre diferentes regiões da cidade, indicar locais de interesse para a comunidade, como movimentos sociais, ONGs e coletivos. Os objetivos dos mapas, elaborados conjuntamente, passam a atender aos anseios dos estudantes e suas famílias, tornando-se uma ferramenta que auxilia na conexão entre a Escola e a vida cotidiana e as lutas dos trabalhadores em processos de ensino.

FESTA DE ANIVERSÁRIO COLETIVA

Celebrar é coletivo e solidário

Todos os anos muitas crianças têm o direito de celebrar seu aniversário negado. Na escola-campo, que atende a uma comunidade empobrecida, isso também ocorre com frequência. Em uma sala de aula de 8º ano, descobrimos que alguns estudantes nunca haviam celebrado seus aniversários, dada a condição financeira de suas famílias.



Visando garantir que pudessem construir memórias e usufruir desse direito com seus colegas, decidimos coletivamente realizar uma festa de aniversário para toda a turma. Para a realização dessa proposta contamos com a ajuda de muitas pessoas da comunidade escolar, além dos os estudantes participantes do PIBID que tiveram grande participação na construção desse evento. Com doações garantimos bolo, docinhos, salgadinhos, presentes e uma decoração especial de aniversário. Foram dadas também cestas básicas, livros, jogos e outros brindes.

As possibilidades desse tipo de atividade são diversas, desde a aproximação entre Escola e Comunidade, até o aprofundamento das relações baseadas em princípios éticos, solidários e coletivos.



SUGESTÕES ADICIONAIS

AUDIOVISUAL

→ Nunca me sonharam (2017)

Documentário brasileiro sobre a realidade nas escolas públicas. É possível baixar através deste link:

<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/nunca-me-sonharam/pt/movies/nuncamesonharam-1.html>

LIVROS

→ A vida não é útil. (2020, editora Companhia das Letras)

Nessa obra o autor Ailton Krenak, líder indígena, reflete sobre a Humanidade, a ideia de civilização e de economia, contribuindo para uma leitura crítica da realidade que vivemos, convidando a pensar em novas formas de agir e de estar no mundo. Vale conferir outras produções de Krenak.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCELRAD, H. (Org.). Cartografias sociais e territórios. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.
- BATISTA, Cristiane. DIOGO, Marcel. Escolanticolonial: ampliar metodologias e perspectivas de mundo. Belo Horizonte, 2020.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERNANDES, Sabrina. Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- FERNANDES, Sabrina. Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa. São Paulo: Planeta, 2020.
- FERNANDES, W. Guia Metodológico para mapas críticos e participativos. São Paulo: Quebrada Maps, 2017.
- FISHER, Mark. Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?; [tradução Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato; Maikel da Silveira]. 1ª ed. – São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- GOULD, Peter. BAILLY, Antoine. Mapa, saber e poder. Le pouvoir des cartes et la cartographie, Paris, Antropos, 1995, p. 19-51. Traduzido por Mônica Balestrin Nunes
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. [tradução de Márcio Brandão Cipolla]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. [tradução de Isa Tavares]. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- SANTOS, Oder José dos. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n2. Ago/dez. 1997.
- SANTOS, Oder José dos. Determinantes econômicos, sociais e políticos da Educação. 2001.
- SANTOS, Oder José dos. Fundamentos da relação trabalho e educação. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, [S. l.], v. 9, p. 27–35, 2012.
- TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier. Educação matemática & conflitos sociais: perspectivas, relações sociais e práticas educativas. 1ª edição – Curitiba: Appris, 2017.
- TOLENTINO, Luana. Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.