

**Traços biográficos e militância anarquista em uma ocupação  
em Belo Horizonte: cultura, arte e educação**

**Biographical traits and anarchist militancy in an occupation in  
Belo Horizonte: culture, art and education.**

**Rasgos biográficos y militancia anarquista en una ocupación  
en Belo Horizonte: cultura, arte y educación.**

**Gilbert Daniel da Silva**

Rede Municipal de Educação, Belo Horizonte/MG - Brasil

**Sandra Pereira Tosta**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto/MG - Brasil

Eu acrescentaria: uma sociedade só é desenvolvida, quando ela é artisticamente desenvolvida. A todos os momentos civilizatórios áureos da humanidade coincidem extraordinários desenvolvimentos artísticos.

*Ana Mae Barbosa*

**Resumo**

Neste artigo, o propósito é dialogar com traços biográficos da vida de Bak, um jovem militante político que teve participação decisiva numa Ocupação Cultural, fundada em 2013, na cidade de Belo Horizonte- MG, Brasil. Foi um dos personagens centrais da mobilização em torno da criação do Pré-Enem, cursinho preparatório para o exame nacional de ensino médio para ingresso no ensino superior, voltado para jovens pobres da periferia da cidade. Procurou-se compreender, por meio de etnografias, as vivências de Bak que delineiam sua biografia e ajudam a traçar, problematizar e entender as origens de um espaço de cultura e arte, no qual variadas expressões ganharam forma e visibilidade numa agenda composta por diversas oficinas. Além disso, os modos como as culturas na Ocupação e no curso expressam e colocam em relevo a arte e as aprendizagens no espaço educativo não escolar.

**Palavras-chave:** Militância juvenil, Culturas, Arte-educação, Pré-Enem, Ocupação urbana

**Abstract**

This article aims to dialogue with Bak biographical life traces. He is a young political activist who played a decisive role in a Cultural Occupation founded in 2013 in the city of Belo Horizonte-MG, Brazil. He is also one of the central characters in the mobilization to create Pre-Enem - a preparatory course for the national high school exam for admission in the universities, aiming the city outskirts poor young people. We tried to understand, through ethnographies, Bak's experiences that outline his biography and help to trace, problematize, and understand the origins of a culture and art space, where various expressions gained form and visibility in an agenda composed of several workshops. Furthermore, we tried to observe the ways cultures in the Occupation and in the course express and highlight art and learning in non-school educational space.

**Keywords:** Youth militancy, Cultures, Art-education, Pre-Enem, Urban occupation

## Resumen

En este artículo, el propósito es dialogar con los rasgos biográficos de la vida de Bak, un joven militante político que jugó un papel decisivo en una Ocupación Cultural fundada en 2013, en la ciudad de Belo Horizonte-MG, Brasil. Fue uno de los personajes principales de la movilización en torno a la creación del Pre-ENEM, curso preparatorio para el examen nacional de bachillerato para el ingreso a la educación superior, dirigido a jóvenes pobres de las afueras de la ciudad. Se intentó comprender, a través de etnografías, las vivencias de Bak que perfilan su biografía y ayudan a trazar, problematizar y comprender los orígenes de un espacio de cultura y arte, en el que diversas expresiones cobran forma y visibilidad en una agenda compuesta por varios talleres. Además de eso, las formas como las culturas en la Ocupación y en el curso expresan y resaltan el arte y el aprendizaje en el espacio educativo no escolar.

**Palabras clave:** Militancia juvenil, Culturas, Arte-educación, Pre-Enem, Ocupación urbana

## 1. Introdução

Neste texto, dedicamo-nos aos contextos da arte na educação, a partir da leitura de etnografias produzidas entre os anos de 2012 e 2017 e 2018 e 2019, com grupos de cultura e em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), respectivamente, na cidade de Belo Horizonte-MG. Foi nessas experiências que reencontramos Bak<sup>1</sup>, nosso “Doc”<sup>2</sup> nas pesquisas de campo e um dos personagens centrais da mobilização em torno da criação do referido cursinho, bem como de outras lutas anteriores<sup>3</sup>.

O objetivo foi dialogar com traços biográficos, entendidos como a descrição de fatos particulares, dados e acontecimentos importantes da vida de alguém, nesse caso, do nosso sujeito de pesquisa, articulando-os com sua militância política. Além disso, Bak é um personagem que teve participação decisiva na construção de uma Ocupação Cultural, estabelecida em 2013, na capital mineira.

---

<sup>1</sup> Os nomes de pessoas, lugares e movimentos sociais são ficcionais, de modo a preservar o anonimato dos pesquisados.

<sup>2</sup> Referência direta ao Doc, informante e colaborador de *Foot-White*, em sua exemplar etnografia. Cf. *Sociedade de Esquina*. [Street Corner Society]. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

<sup>3</sup> De 2013 a 2017, debruçamo-nos sobre as diversas expressões de culturas juvenis em ação e intervenção no hipercentro da capital mineira, considerando os limites geográficos da avenida do Contorno. Concentrando as observações nas ruas e nas redes, as etnografias foram produzidas numa Ocupação, onde vários grupos atuavam. Além disso, foi publicado um atlas das culturas (CF. Tosta *et al*) na cidade, com o georreferenciamento dos espaços e dos grupos que configuravam um circuito cultural, além de um vídeo etnográfico. O livro com as etnografias está no prelo. Esta pesquisa contou com financiamento do CNPq.

Buscamos, então, compreender como a Ocupação se consolidou, tornando-se um ponto de encontro e de resistência de coletivos culturais da região metropolitana da cidade de Belo Horizonte-MG. Em outras palavras, as vivências de Bak que delineiam sua biografia ajudam a traçar, problematizar e compreender as origens de um espaço de cultura e arte, no qual variadas expressões ganharam forma e visibilidade numa agenda composta de oficinas, saraus literários, produção audiovisual, teatro, *beat-box*, pedagogia libertária, entre outras. E, ao mesmo tempo, a referida Ocupação representa e coloca em relevo a arte no espaço educativo não escolar.

Ainda que tangenciando a metodologia da pesquisa biográfica, neste artigo, optou-se por adotar um recorte - traços biográficos -, tendo o cuidado para não apagar as idiosincrasias de Bak, “nas neblinas do contexto histórico e escapar do risco de estabelecer uma cronologia absoluta e linear” (2013, p. 381). Em síntese, como ressalta Rodrigues (2013, p. 381), impôs-se a necessidade de “fazer uma descrição minuciosa da vida do biografado, constituída por pequenos fatos, até aparentemente insignificantes, mas que, uma vez densamente entrelaçados, emprestam ao todo um significado mais amplo”.

Para empreendermos essas incursões pela arte, pela antropologia e pela educação, tendo como referentes empíricos etnografias de grupos de cultura e os traços biográficos de Bak, organizamos este texto do seguinte modo: primeiro, refletimos sobre aspectos da matriz disciplinar antropológica em algumas abordagens metodológicas e seus entrecruzamentos com os sentidos da arte e suas aprendizagens; segundo, apresentamos as dinâmicas de constituição da Ocupação e de seus militantes organizados em núcleos e coletivos; em terceiro lugar, discorreremos sobre o cursinho pré-Enem, lugar onde reencontramos Bak.

Na sequência, são destacadas concepções e crenças desse sujeito que, em nossa leitura, o impulsionaram em sua trajetória cultural, política e educacional. E nas considerações finais, propusemo-nos a costurar as linhas descritas e interpretadas, de modo a oferecer uma visão mais completa do sujeito Bak.

Acreditamos que tanto a antropologia quanto a arte em suas aprendizagens se cruzam e se revelam fundamentais para a compreensão dos sentidos compartilhados em cada grupo social, pois os códigos das culturas configuram e são configurados nas relações mediadas por homens e mulheres.

Desse modo, os grupos se estabelecem segundo as suas próprias regras e cabe ao antropólogo capturar os processos que o instituem e apurar regularidades, mudanças e permanências. Esses processos, por sua vez, ajudam na interpretação de fenômenos vividos e, entre eles, aqueles que podem ser identificados como artísticos. Sendo assim, a “tradução” que o antropólogo produz com base nas sociabilidades das quais é parte resulta no texto que, mesmo sendo de segunda mão, ambiciona encontrar os nativos em um estado de produção da sua própria cultura, nas marcas das quais a arte acaba por ser testemunho e documento.

## **2. O que a antropologia pode dizer à educação escolar e não escolar a partir de uma etnografia?**

Responder a essa indagação requer, primeiramente, colocar em cena o jovem Bak, com quem convivemos longamente na pesquisa etnográfica - fonte dos traços biográficos desse sujeito.

Afinal, quem é Bak?

Bak nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1982. Concluiu sua graduação em educação física, no ano de 2004, e, desde 2007, vem atuando como professor, atividade dividida com a de *personal trainer*. Se sua relação com a educação escolar não foi uma experiência muito estimulante - a escola era um espaço rotineiramente pouco permeável à escuta e expressão dos alunos, lembra Bak -, as aprendizagens sempre estiveram presentes como pauta em seu envolvimento com movimentos sociais e na Ocupação X.

Seu pai, já falecido, foi jornalista e repórter do jornal *O Estado de Minas*. Bak frequentava as redações e logo se familiarizou com o ambiente da produção jornalística, quando também começou sua paixão pelo futebol e pelo Cruzeiro Esporte Clube. Sua mãe é psicóloga aposentada, tendo atuado na rede pública de saúde. Segundo Bak, ambos (os pais) eram de esquerda, mas não militavam, ou seja, não tinham muito envolvimento com pautas, partidos ou movimentos sociais.

Pois bem, refletindo com a experiência de Bak, uma primeira abordagem sobre antropologia e educação possibilitou compreender a escola além de normas, conteúdos curriculares, resultados e desempenhos dos estudantes. Tal interface pode sinalizar as contradições internas das instituições, revelando parte

das suas estruturas e recorrências e contribuir para ampliar as análises no cotidiano escolar, de modo a captar a polissemia de vozes ali presentes.

Tomamos o cotidiano como um documento que se produz nas múltiplas interações sociais, no qual se vê uma riqueza de detalhes e sociabilidades, bem como os meandros microscópicos que ajudam a entender as desigualdades e diversidades que marcam a vida de crianças, adolescentes e jovens, adultos e idosos, bem como de suas famílias e do entorno onde se localizam.

Nos olhares multiplicados que se cruzam dentro da escola, o antropólogo precisa se orientar, de modo a não se perder em sua imersão. Afinal, em meio a tantos signos que transbordam, manter o foco se torna um desafio quando mergulhamos nas profundidades. Somos perturbados por uma confusão mental, quando nem sabemos mais onde exatamente estamos submergindo. Para se situar nesse contexto, o trabalho de campo precisa seguir as regularidades observadas, com o objetivo de descrever as dinâmicas culturais com as quais escolhemos dialogar e interpretar.

No trabalho de campo, observando o cursinho pré-Enem, enfrentamos esses desafios, quando, por exemplo, participávamos de reuniões com os professores, ou quando observávamos as aulas, ou ainda quando gravávamos as entrevistas. O uso do caderno de campo foi fundamental para registrar o processo das observações, fazendo com que as anotações seguissem “frescas” frente aos eventos etnografados. A escrita no caderno, pelo menos nessa nossa prática, sempre foi marcada por certa liberdade. E afora o fato de seguir uma linearidade dos acontecimentos, detalhes às vezes marginais acabavam adquirindo relevância, bem como anotações que se cruzavam com reflexões teóricas evocadas naquele mesmo tempo e posteriormente.

Uma segunda abordagem, aparentemente descontínua à anterior, refere-se ao perspectivismo de Viveiros de Castro (2018) como estratégia para compreender a cultura e sua experimentação. Nessa perspectiva (conscientes da redundância da palavra e, ao mesmo tempo, desejando reforçar a premissa do autor), na presente pesquisa, almejamos apreender o ponto de vista de educandos e de educadores, ainda que esse ponto de vista fosse apenas uma virtualidade, uma possibilidade de narrativa em uma dada situação.

Em outras palavras, o perspectivismo não é a cristalização de um ponto de vista, do nativo ou do antropólogo, mas uma experimentação ou uma

invenção, nos termos de Wagner (2010), entre eles, capaz de produzir linhas e cruzamentos, provisórios e simultâneos.

Partindo dessa captura de pontos de vista, a educação pensada com a antropologia multiplica nossos mundos dentro das escolas e em outros espaços educativos. Não se trata somente de se apropriar de sentidos compartilhados, mas de fazer uma experimentação com eles. Uma abertura aos significados, segundo cada âmbito e situação cultural. E o caminho possível parece ser aquele que avança por entre os pontos de vista, já que não se trata de uma equivalência.

Transversalmente, o pensamento progride entre os conceitos que cada ponto de vista insinua nas zonas de vizinhança que eles produzem. “A relação entre pontos de vista [...] é de síntese disjuntiva [...]” (CASTRO, 2018, p. 180), o que significa tratar-se de uma operação que podemos reduzir à imagem do canivete suíço, o qual acolhe as multiplicidades, simultaneamente, sendo faca e tesoura, lixa e aparador de unhas etc. Os pontos de vista são multiplicidades disjuntivas e produzem novas singularidades. “Em suma, o sistema perspectivista está em ‘desequilíbrio perpétuo’ [...]” (CASTRO, 2018, p. 180).

São os nossos “canivetes suíços”, uma vez que neles as contradições eram exploradas, mas não com o objetivo de as negar, mas de as multiplicar nos contextos que nos pareciam potentes. Muito mais do que encontrar respostas, explorávamos as linhas paralelas ou cruzadas, esboçando mapas conceituais. Em outras palavras, estávamos criando “a comunicação entre termos heterogêneos” e constituindo “multiplicidades pré-individuais, intensivas ou rizomáticas: o sangue/cerveja implicado em todo devir-jaguar, para recordarmos nosso exemplo” (CASTRO, 2018, p. 181). Isso proporciona o devir do antropólogo que, ao inverter o processo de interpretação da cultura do nativo em ciência do nativo (que também lança seu olhar sobre o que antropólogo faz), projeta uma nova luz sobre problemas antigos na disciplina antropológica.

Na interface aqui explorada, encontrar essa zona de vizinhança nos pareceu uma saída prodigiosa para revelar as invenções do cotidiano escolar, nas práticas dos consumidores estudantes, professores, comunidade (CERTEAU, 1994; 2008). Esses pequenos movimentos oferecem ao antropólogo uma condição privilegiada para experimentar os fenômenos e extrair deles algo além de dados e números, mas vidas em plena potência.

Como a de Bak, cuja participação nos movimentos sociais é uma constatação fácil de se verificar, tendo em vista a sua capacidade de criar redes e propor ações coletivas. Essas articulações giram em torno das cartilhas distribuídas aos integrantes do Núcleo de Participação e Coletivismo (NPC)<sup>4</sup>.

A cartilha traz os princípios, que a gente é apartidário, que a gente é anticapitalista, que a gente atua de uma maneira autogestionada e de forma horizontal, contra as opressões, não aceita machismo, LGBTfobia, é... e... Todas essas formas que a gente acredita de atuação. Então, assim, é mais o básico. “Olha, a gente acredita nisso, a gente quer fazer assim para chegar a tal ponto”. Bem básico. Mais para ver, assim. E... porque tem pessoas que: “Ah, eu acredito nisso...”. É, pois é, mais aqui a gente não acredita. “Ah, mas eu quero disputar eleição”. Não, mas o NPC, se você participar do NPC, você vai ter que pedir afastamento para participar da eleição. Nossos princípios. Então, é mais uma forma da pessoa reconhecer a afinidade e a gente também entender que a pessoa bate com os princípios que a gente acredita.<sup>5</sup>

### **3. Sentidos da arte e suas aprendizagens em contextos escolares e não escolares**

Articulado ao cenário da cultura e suas produções, o ensino de arte ou a arte-educação mais amplamente merece nossa reflexão; afinal, nesses tempos e espaços, nas salas de aulas ou não, o ambiente para as expressões artísticas pode ser estimulado.

Entretanto, é persistente a incompreensão por parte de gestores e professores de escolas quanto à arte-educação. Isso se deve, em parte, a certo senso comum, segundo o qual a arte e seu ensino não precisam estar presentes na vida das pessoas, para além da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, como se o ensino de arte só tivesse relevância para alunos dos primeiros anos da escolarização. Nessa “concepção”, a arte na educação nem chega a ser considerada uma disciplina que produz conhecimento, visto que ela é tida apenas como uma forma de livre-expressão<sup>6</sup>, absolutamente dispensável no arranjo curricular. Aquino Júnior (2016, p. 129) explica:

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com uma questão preocupante no que concerne ao Ensino de Arte, ou seja, a Arte na Educação ainda é vista

---

<sup>4</sup> Nome ficcional que usamos para o movimento social de modo a preservar o anonimato dos pesquisados.

<sup>5</sup> Entrevista gravada com Bak por via de Skype nos dias 7 de junho e 20 de outubro de 2020.

<sup>6</sup> Para Barbosa (2005), a livre expressão é uma prática de ensino na qual a criança cria suas formas e cores sem a intervenção do professor, de modo a preservar a pureza de sua criação. Nessa prática, a arte-educação acaba se limitando e se empobrecendo. Em seu lugar, a autora formula propostas de uma arte-educação pós-moderna, que contempla a produção, a leitura e a contextualização.

apenas como lazer, entretenimento, promoção de eventos ou como um recurso didático para uma melhor compreensão das outras disciplinas.

Com essas concepções que relegam a arte na escola a planos irrelevantes e minoritários nas disposições curriculares, quem perde são os alunos, uma vez que, pela arte, muitas e expressivas possibilidades podem ser acessadas, favorecendo o conhecimento e fruição de campos estéticos.

Contrário a esse tipo de posicionamento, é oportuno retomar o sentido de estética como *aisthesis*, palavra de origem grega que remete à experiência a partir da nossa capacidade de percepção sensível (tato, paladar, olfato, visão, audição). Negar essa dimensão da experiência aos indivíduos é negar-lhes a oportunidade de fruir e experimentar sensibilidades, principalmente, num momento em que estão, geralmente, envolvidos com seus processos de amadurecimento e mudanças, como no caso de adolescentes e jovens. A música, a dança, a pintura, a escultura, enfim, as múltiplas formas de expressão e movimento são traços biofísicos, psíquicos e culturais que marcam essa e outras gerações.

Ainda sobre o sentido da experiência, prosseguimos na perspectiva de concebê-la como aquilo 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” (BONDÍA, 2002, p. 21). É justo no sentido daquilo que nos marca, nem sempre isso acontece todo dia, que atravessamos uma existência; vivemos com a sensação de que não vivemos, mas na linha perdida de um acontecimento. Contudo, podem existir pessoas que não se permitem tocar por quase nada na vida.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, a arte e seu ensino passaram a ocupar um lugar que os fragiliza mais ainda, uma vez que a oferta da disciplina pode ser contemplada nos chamados núcleos de criação artísticos, os quais não exigem a presença do professor com formação na área de conhecimento. Os efeitos dessa política relega a arte na escola a uma posição minoritária, em que seu ensino é o primeiro a ser descartado, porquanto é visto como algo supérfluo e desnecessário, em favor de conhecimentos hegemônicos que atendem a demandas do mercado de trabalho.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2021.



Parafrazeando o genial Lévi-Strauss (1996), as instituições escolares podem ser traduzidas numa exclamação: “Tristes Escolas!”, ou seja, quanto menos espaço houver na escola para a arte e seu ensino, é bem provável que muitos alunos não terão a oportunidade de se permitir serem tocados em suas vidas. Isso causa indignação, pois muitas instituições anunciam em seus projetos pedagógicos a defesa da formação integral dos alunos, isto é, aquela que capacita tanto para o trabalho quanto para a formação humana. Em vista disso uma indagação é inevitável: como pode haver formação integral quando a arte e seu ensino são negados aos estudantes?

Também não é raro ouvir relatos sobre escolas municipais, estaduais e federais, nas quais a ausência do arte-educador com licenciatura no corpo docente nem é percebida, ou melhor, a organização das instituições exclui esse profissional. Em seu lugar, professores não habilitados acabam assumindo a carga horária e as atividades reservadas à disciplina. Em outros casos, ela é deliberada e simplesmente descartada dos currículos. As formas de negligência a sua oferta são variadas, estando elas subordinadas aos interesses imediatos da gestão escolar ou ainda de professores e professoras que veem a oportunidade para acumular mais horas em seus cargos.

Barbosa (2000, p. 36) narra um episódio que, apesar de longínquo, acreditamos ser bastante atual e contundente. Ao relatar o projeto de vídeos sobre arte para escolas na cidade de Porto Alegre, promovido pela Fundação lochpe<sup>8</sup>, em 1989, a arte-educadora ouviu o seguinte comentário de uma menina de 12 anos que fez parte do projeto, usando roupas muito simples e aparentando ser bastante pobre: “Por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso”. Infelizmente, esse ainda é o comportamento de gestores da educação, mesmo em instituições que dizem promover a formação integral.

Barbosa (2000, p. 36) prossegue com veemência: “Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que essa história de

---

<sup>8</sup> Entidade sem fins lucrativos qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que se dedica a projetos de educação profissional para jovens de baixa renda, regularmente matriculados no ensino médio de escolas públicas cf.: <https://formare.org.br/quem-somos/>.

criatividade é coisa de criança rica”. Como alternativa a esse quadro de negligência, Barbosa (2000) indica caminhos por onde trilhar e propor um ensino mais integral e humanizado que potencializa o ensino da arte.

A autora fornece excelentes elementos para, no contexto educacional, fazermos frente às influências dos diversos textos em seus múltiplos suportes. Trata-se de um processo que favorece o diálogo crítico e a participação na interação entre o educador e o educando. Esses três componentes operam simultaneamente, não havendo uma regra definida ou ordem preestabelecida por onde começar e por onde terminar. É o professor e o âmbito por ele observado na sala de aula que determinam os passos a seguir para se alcançar o objetivo. A interpretação feita por ele quando em contato com a realidade que os estudantes trazem para dentro da sala de aula norteia o desenvolvimento do trabalho na produção do conhecimento. Compreende-se, dessa forma, que ao concentrar os modos de produção segundo o tripé leitura, contextualização e produção, Barbosa (2000) possibilita que temas complexos possam ser debatidos em sala a partir de imagens também da história das artes.

Em certo sentido, a versatilidade dessa abordagem se evidencia pelo fato de estar ela fundada em algumas teorias, como as da semiótica, no cruzamento entre, de um lado, os três componentes propostos por Pierce (*apud* SANTAELLA, 2007) e, do outro, os três que integram a proposta de Barbosa (2000).

Esses processos baseados na semiótica operam segundo as leis da linguagem e sua dimensão comunicacional, por meio da qual a mensagem pode ser lida pelo receptor. Detalhando melhor cada um dos três componentes da abordagem triangular, destacamos que não se trata de um método rígido a ser seguido pelo professor. Ao contrário, cabe a ele estabelecer a sequência que melhor atenda ao que planejou, tendo em vista os procedimentos mais indicados segundo sua própria experiência.

A leitura consiste na observação mais imediata dos elementos que compõem a imagem, a cor, a linha, as formas e as texturas, em uma articulação de primeira ordem. A contextualização produz relações, comparações e diferenciações e sentidos, possibilitando aos estudantes conectar informações, construindo para si determinada configuração de fatos, nomes e categorias.

Contextualizar é também classificar e desenvolver uma narrativa a partir das relações que são produzidas com as imagens e que pode seguir por caminhos variados, atendendo à curiosidade que os estudantes manifestam na mediação com esse objeto. Ao professor, é fundamental apurar a escuta, no sentido antropológico, de quem se dispõe ao diálogo, à entrevista, superando as barreiras culturais que, muitas vezes, afastam uns dos outros, sem reduzir a contextualização à história da arte, cujo procedimento, em geral, não está alinhado com as perspectivas contemporâneas do ensino de arte.

O terceiro componente diz respeito ao fazer. Ele não pode ser confundido com uma mera execução. O fazer é parte de um processo, e não a sua culminância. A imagem produzida tem o seu valor como registro de uma proposta pedagógica, mas está conectada ao conjunto de estratégias de que o educando lança mão no seu experimento visual. Desse modo, não se trata de chegar à cópia de uma segunda imagem, como uma releitura meramente semelhante a um original que tenha servido de modelo. A imagem precisa estar presente nessa abordagem, entretanto, ela se assemelha melhor a um veículo pelo qual a interação se desenvolve e amplia o nosso diálogo na sala de aula. É um objeto que olhamos e que nos devolve um novo sentido do olhar, não mais o mesmo antes de isso tudo ter sido desencadeado.

Imaginemos a cena da sala de aula: de um lado, mostra a reprodução de uma pintura que o professor apresenta aos estudantes em um livro ou gravura, a leitura que ela proporciona e os panoramas que são apropriados em sala; de outro, o fazer e o resultado a que chega o estudante na produção de sua releitura, síntese dos processos experimentados e compartilhados pela abordagem do professor. “Já o fazer abrange técnicas e suportes na produção de uma imagem, uma visualidade. A criança executa seu registro do que vivenciou na aula, fazendo dele uma síntese concreta de sua experiência” (fala atribuída a pesquisado).

Em síntese, cremos que a abordagem de Ane Mae Barbosa (2000) oferece alternativas fecundas, que podem ser adaptadas para o estudo dos diversos suportes e conteúdos visuais, como podem ser percebidas no cotidiano da Ocupação.

#### **4. Dinâmicas de constituição e organização da Ocupação X**

A referida Ocupação é um espaço conquistado na militância, articulada a partir de movimentos sociais, como o “Ocupe a Câmara”, em 2011, e a “Assembleia Popular Horizontal”, de 2013, na capital mineira. Nesse mesmo ano, também é preciso considerar as chamadas “Jornadas de Junho”, quando o espaço das ruas foi ocupado por diversos grupos com múltiplas e genéricas pautas. Destacam-aqui os grupos dos quais Bak se aproximou, que defendiam ponto a ponto pautas anticapitalistas, horizontais, autogestionárias, antipartidárias e antirracistas.

Naquele conturbado cenário no ano de 2013, as manifestações foram espaços para diversas sociabilidades e articulações entre jovens, principalmente. Foi o estopim para organizações sociais que se viram diante da oportunidade de pôr em ação novos e antigos desejos. A ideia de ocupar espaços públicos abandonados pelos governos foi ganhando força em um dos coletivos do qual Bak era integrante. E a experiência acumulada tanto no “Ocupe a Câmara” quanto na “Assembleia Popular Horizontal” foi usada para planejar cuidadosamente as ações no coletivo, de modo a evitar atitudes precipitadas e reações indesejadas.

Sobretudo, o ano de 2013 significou para Bak a articulação em torno de uma ocupação cultural que faria história na cidade: entre os amigos, amadurecia a ideia de ocupar algum prédio público que estivesse abandonado, sob negligência do Estado. Foi assim que, no dia 26 de outubro de 2013, um grupo de artistas fantasiados arrombou uma das janelas do casarão e lá adentraram, dando início à história da Ocupação X. (fala atribuída a pesquisado)

Uma vez dentro do casarão, que se localiza na região centro-sul de Belo Horizonte, o coletivo colocou em prática uma agenda cultural com oficinas e rodas de conversa durante uma semana. A iniciativa estava organizada como um centro de cultura, fazendo com que a arte e a militância se cruzassem em uma potente zona de vizinhança. A resistência do coletivo da ocupação precisou se mostrar cada vez mais consolidada: o espaço do casarão contava com uma hospedagem, de modo que, durante meses essa estratégia serviu também como forma de evitar tentativas de despejo.

A situação ficava mais tensa, dado que os moradores das redondezas não sabiam o que estava acontecendo; e, mesmo quando sabiam, nem sempre gostavam da ideia de ter como vizinhos um grupo de artistas que nunca estivera

ali antes. O clima não era dos mais amistosos, mas o coletivo da ocupação não desistiu e seguiu adiante com o plano esboçado.

Tal clima só foi amenizado, quando o governo do estado acabou recuando e admitindo a ocupação, após algumas reuniões com o coletivo que nela se instalara. O contexto das manifestações de 2013 ainda assombrava muitas autoridades e talvez tenha soado a elas a prudência de não criar mais um foco de conflito na cidade.

A ocupação pôde prosseguir com seus projetos culturais, tornando-se um ponto de referência de muitos grupos culturais da cidade e região metropolitana de Belo Horizonte. A autorização para uso do casarão se limitava ao pátio lateral, devido aos problemas estruturais do telhado, que ameaçava desabar. Para a reforma, o coletivo organizou campanhas de “vaquinha virtual” para arrecadar fundos. A essas alturas, núcleos com temáticas próprias e um grupo de trabalho tinham se organizado e, mensalmente, reuniam-se para deliberar em uma assembleia quais medidas tomar, para que a ocupação mantivesse uma linha de ativismo e mobilização.

## **5. Bak: seus tempos, lugares e lutas, concepções e crenças**

Um dos núcleos que faziam uso do espaço do pátio era o das pedagogias libertárias, e Bak era quem estava à frente dessa proposta. Ao observar e interagir com as rodas, estávamos diante de um público heterogêneo, que se reunia para conhecer e compartilhar experiências e teorias sobre outras pedagogias, muitas delas sob a inspiração de Paulo Freire e de princípios anarquistas, como alguns que também estavam presentes na organização da ocupação, como a autogestão, a horizontalidade e o anticapitalismo. Foram momentos de debates apaixonados e contraditórios, sempre em movimento, na busca por pontos que nos orientassem em novos caminhos.

Havia a crítica a determinados casos relatados e vividos pelos frequentadores da roda, quando testemunhavam cenas de violência, preconceito ou de abuso de poder. Não era raro ouvir algum tipo de desabafo sobre as dificuldades em se inserir como profissional nas escolas públicas ou privadas, quando as condições de trabalho eram percebidas como pouco promissoras ou mesmo marcadas por assédio.

Na contramão desses relatos, estudávamos casos de escolas que conseguiam criar alternativas à educação “tradicional”, na rede privada e nas redes de ensino públicas. Neles, escutávamos com prazer os exemplos que vinha dando certo, no sentido de fazer da escola um espaço para a acolhida das diferenças e para o convívio saudável entre as crianças, privilegiando a formação humana integral. Sem ignorar o sentido do trabalho e de suas demandas, o que se buscava era a perspectiva popular, tanto em Freire (1978), como também nas experiências libertárias dos anarquistas (GALLO, 2008). No caso específico da roda de pedagogia libertária, essas duas linhas de abordagem se articulavam de maneira singular, com os contornos desenhados segundo as leituras que alguns na roda faziam por conta própria. Ideias preciosas das quais germinou, alguns anos depois, a construção de um cursinho pré-Enem.

## **6. Bak e o cursinho pré-Enem: culturas, artes e aprendizagens**

Participamos do processo de construção do cursinho Práxis, desde as primeiras reuniões, no mês de abril de 2018, até as primeiras aulas, que tiveram início em agosto do mesmo ano, sendo encerradas em novembro. Retomamos nosso trabalho de campo entre os meses de junho e outubro de 2019. Nessa linha, podemos afirmar que estávamos constituindo um olhar *de perto* e *de dentro*, como na feliz expressão do antropólogo Magnani (2002), isto é, na tentativa de se aproximar do âmbito pesquisado e de seus atores, construindo interações com o coletivo do cursinho.

Nesse olhar, valoriza-se toda a vivência observada, buscando-se compreender os significados expressos por cada um, interpretando suas escolhas, atento às regularidades de seus discursos, bem como às contradições que, desde o início, estavam marcadas em nossa percepção do processo, por exemplo, na tensão entre educação popular e preparação para a prova do Enem.

Com as observações do coletivo em suas primeiras reuniões, traçamos um mapeamento de núcleos com os integrantes que participavam naquele momento, pois nem todos continuaram atuando no coletivo, afinal, muitas mudanças ocorreram. Com o passar do tempo, novos integrantes chegavam e outros se afastavam. Tivemos como objetivo compreender os termos que eles compartilhavam e quais pressupostos uniam suas ações.

Interessou-nos responder a questionamentos como: O que os jovens do coletivo do cursinho Práxis chamavam de educação popular? O que os estudantes do cursinho Práxis compartilhavam como sonhos e desafios? Como esses estudantes se veem nesse particular e como o percebem, na lógica da competição?

Ouvimos os alunos e os professores e estivemos expostos a diversas situações, às vezes mais ou menos tensas, quando certos posicionamentos individuais não se alinhavam. Sabíamos que toda construção coletiva não está isenta de conflitos e interesses, mesmo quando as pessoas com quem pesquisamos se mostram bem-intencionadas. As *confusões de línguas* (GEERTZ, 2012) estão sempre se repetindo, ou seja, individualmente, as ideias nem sempre são comunicadas com o devido cuidado ou mesmo são atropeladas por alguém que não deseja ouvi-las, pelos mais variados motivos.

Retomando a organização do cursinho, destacamos uma característica que foi apresentada desde as primeiras conversas com Bak e nas reuniões que se seguiram: a crítica ao trabalho voluntário e as condições dadas aos professores. Contando com integrantes com experiência em cursinhos populares, o conceito do Práxis partiu de uma condição básica: os docentes não trabalhariam sem remuneração. As tensões e mediações estavam em permanente questionamento, uma vez que a equação proposta pelo coletivo entre anarquismo, educação popular e preparação para o Enem nos pareciam bastante contraditórias. Acerca dessa dinâmica, o que nos intrigava era: como seria possível articular o diálogo e a problematização em uma situação de testes, simulados e conteúdos legitimados *a priori*?

Nas seções seguintes, trazemos a narrativa de Bak sobre sua trajetória que o levou a participar ativamente dos movimentos sociais em Belo Horizonte até a mobilização para a organização do cursinho.

## **7. Bak: entre e militância, a educação e a arte**

Um momento que Bak gosta de destacar em sua trajetória de militante relaciona-se ao ano de 2011, quando ele participou do movimento de ocupação da Câmara Municipal de Belo Horizonte e foi possível criar vínculos e estudar de modo mais intenso os princípios do anarquismo. Do mesmo modo, a Assembleia Popular Horizonte, em 2013, reuniu diversos jovens militantes de pautas

diversas. Para Bak, esse também foi um momento importante, tanto no sentido dos contatos quanto para a troca de informações.

A dinâmica vivenciada por ele foi muito marcada pelos encontros que a rua possibilitou. Nos bares, nas praças e em espaços como o Ystilingue, no Edifício Maletta<sup>9</sup>, as reuniões aconteciam às vezes de modo informal, no fluxo dos encontros e dos “rolês” que a “galera” frequentava. Todas essas vivências nutriram as redes em torno de propostas de ação e intervenção na realidade.

Com a palavra, Bak...

### **7.1 “Teve uma mesa sobre pedagogia libertária”**

Então, o MLA, movimento Moradia, Luta e Autogestão, surgiu em 2013. Uma pegada de pessoas que já moravam no assentamento Tapajós<sup>10</sup>, com pessoas que eram apoiadores externos, já conheciam o local, tinham feito eventos como o Bandeira Negra e surgiu a vontade de [...] A partir do Bandeira Negra, teve uma mesa sobre pedagogia libertária. Esse evento, Bandeira Negra, foi um movimento anarquista que durou um final de semana lá, e a partir dessa mesa, foi uma mesa que deu muitas pessoas, né? Envolveu muita gente, e começou um processo de fazer do assentamento Tapajós um espaço de aprendizagem popular, né? E a partir desse processo, as pessoas foram querendo ir além da educação, a questão da terra, dos direitos, surgiu um movimento organizado, chamado MLA, e aí esse movimento, ele foi para atuar de maneira constante, em questões como água, luz, pela terra, ocupação, que tava lutando pelo direito à moradia. E em 2015, a gente teve a proposta do NPC pra gente fazer parte desse movimento nacional. (SILVA, 2021, p. 157)

Nessa passagem, Bak resgata como foi sua participação em movimentos sociais, começando pelos grupos que se reuniam em torno de propostas anarquistas, por volta de 2010 até as articulações que deram início às ocupações no assentamento Tapajós. Essas articulações evoluíram para o espaço da Ocupação X, com as Rodas de Pedagogias Libertárias.

---

<sup>9</sup>O Maletta é um edifício localizado no Centro de Belo Horizonte, no cruzamento entre a avenida Augusto de Lima e a rua da Bahia. Foi construído sobre o Grande Hotel, no ano de 1957, e é um dos mais históricos edifícios do centro da cidade com intensa vida noturna.

<sup>10</sup> Ocupação urbana localizada na cidade de Contagem- MG.



## **7.2 “E a gente teve a ideia de continuar esse processo como cursinho na Ocupação X”**

A atuação no assentamento Tapajós continuou, ela não deixou de existir, mas essa parte da educação ela ficou um pouco... ficou um pouco sem atenção, né? Devido ao fim do projeto. E a gente, também, sempre próximo... muitos militantes do NPC eram próximo da Ocupação X, inclusive eu. E a gente teve a ideia de continuar esse processo como cursinho na Ocupação X, aproveitando a comunidade, a Vila Nossa Senhora, pra gente atuar na comunidade e a Ocupação X como equipamento pra ser o cursinho. E aí, em 2018, a gente iniciou, né? No meio do ano, e esse foi o processo que a gente fez de criar um novo núcleo, né? O Práxis, cursinho popular. Aí, surgiu o segundo núcleo do NPC, agora tinha no assentamento Tapajós e o cursinho. Um pouquinho mais pra frente surgiu o núcleo no bairro Serrano.<sup>11</sup>

Bak descreve essas etapas que acabaram resultando no cursinho popular. Não é possível compreender essa experiência de ensino, sem levar em conta as vivências nos movimentos sociais nos quais esteve atuante o próprio Bak, seja no assentamento Tapajós ou na Ocupação X. Sobretudo, aquelas rodas de 2014 podem ser percebidas como um momento que fundamentou o cursinho popular, cinco anos mais tarde.

## **7.3 “Sim, a gente conversou com as pessoas e lideranças locais e fizemos reuniões...”**

Pessoas que já eram da Ocupação X, que eram da comunidade... Fizemos uma pesquisa, é... Vimos ali, né? A situação da região, fizemos listas de interesse. Muitas pessoas assinaram a lista de interesse e moradores envolvidos; foi um processo, assim, no começo do ano, até iniciar em agosto, entendeu? De pesquisa, de fomentar o assunto, de ver a demanda, buscar professores, local. Então, entender como que seria o funcionamento, né? Metodologia, estrutura, formação dos professores. Então, foi todo um processo, bem, assim, sem apressar. A ideia era começar depois do carnaval, logo, mas não dava, né? Tinha que ser uma coisa mais tranquila, mais planejada, e teria menos tempo de aula, que seria só seis meses, mas fazer de uma maneira que a comunidade fizesse parte do projeto.<sup>12</sup>

Esse relato detalha o nível de planejamento e articulação demandados, para que o cursinho popular se tornasse uma realidade. Também esse processo precisa ser visto como fruto de diversas experiências acumuladas durante mais de 10 anos, quando Bak encontrou, no espaço da cidade, as condições promissoras para uma ação coletiva e autogestionada.

<sup>11</sup> Entrevista gravada com Bak por via de Skype nos dias 7 de junho e 20 de outubro de 2020.

<sup>12</sup> Entrevista gravada com Bak por via de Skype nos dias 7 de junho e 20 de outubro de 2020.

### **7.5 “A evasão é uma coisa que os cursinhos contam, tem que lutar, mas ela existe por vários, vários motivos”**

É, sim, na verdade a gente teve algumas falhas que a gente avaliou, que foi o seguinte, É... As nossas primeiras ações na comunidade já tinha uma lista de quarenta pessoas, querendo, e a gente parou porque “vai ficar gente sem aula, vai ficar bravo com a gente”, né? Só que a gente percebeu que de assinar e ir, aí é uma outra coisa. Se a gente tivesse continuando... Desde o processo desde o primeiro dia que a gente foi continuando... A gente teria mais gente, e aí, quando teve o primeiro dia de aula, assim, foi bem menos gente que a assinatura, mas era o tanto que comportava, né? Beleza. Mas aí, não contou com a evasão que é uma coisa que, assim, acontece em todos os cursinhos, né? Mas que no nosso ocorreu ainda mais porque o número que a gente começou, né? Então, assim, é...a evasão é uma coisa que os cursinhos contam, tem que lutar, mas ela existe por vários, vários motivos. Mas teve um erro nosso também de confiar, de só ir lá na comunidade, passar uma lista, era o suficiente, entendeu? Esse trabalho tem que ser mais corpo a corpo, mostrar, pegar a pessoa: “Olha, vai começar mesmo, vamos lá?” e tal, que se não, realmente não acontece.<sup>13</sup>

A mobilização na Vila Nossa Senhora para as matrículas no cursinho aconteceu conforme o planejamento, tendo em vista a limitação do espaço reservado para as aulas, o qual comportava no máximo 20 alunos. A evasão se tornou um problema, e o próprio Bak avaliou os erros cometidos. Para ele, a mobilização precisa ser intensiva, corpo a corpo, atualizada quase diariamente. E isso é um grande trabalho, que nem sempre se torna viável para um coletivo como o do cursinho popular.

### **7.6 “Aqueles coisas que a gente conhece que é das mazelas da sociedade mais pobre, né?”**

Assim, a gente achou que o ideal seria no máximo quinze alunos, e se a gente fizesse com vinte, beleza, tendeu? Mas o que aconteceu foi assim, tinha gente que não era da comunidade e era de outro local, aí a passagem de ônibus pesou. E gente que arrumou emprego e aí optou pelo emprego, teve gente que ia cuidar da mãe. Assim, acho que várias coisas... filho, aquelas coisas que a gente conhece que é das mazelas da sociedade mais pobre, né? Então, a gente teve que lidar com isso, assim, né? E... Mas é isso, é o que acontece... São os motivos que acontece para todos os cursinhos, não foi especial, que é: o transporte, condições de emprego e, às vezes, ter de cuidar de filho, de mãe, então, realmente, as pessoas têm vários obstáculos, né? Passa de um... “Consegui com a minha tia um dinheiro pro transporte”, vai. “Pô, mas agora vou ter que cuidar... Arranjei um amigo para cuidar”. Aí, depois tem o terceiro... não consegue. Isso, algo que... foi por isso que... A gente tenta focar bastante na comunidade para, pelo menos, a questão do vale-transporte não atrapalhar. A

<sup>13</sup> Entrevista gravada com Bak por via de Skype nos dias 7 de junho e 20 de outubro de 2020.

gente teve muita gente de fora querendo entrar, né? E a gente não impede, lógico, “Não vai entrar...”? Acho que a evasão aconteceu por isso.

Não, da comunidade entrou umas cinco, seis pessoas, no começo, mas que foi até o final foi mais o Marco Aurélio. É... foi por aquele motivo, que a gente fez a atividade com a lista, assinou, a gente confiou que era suficiente. E a gente parou de fazer o trabalho na comunidade pra chamar mais gente. A gente pensou: “Vai acabar ficando feio, que a galera vai vir aqui e não vai ter local, né? Não vai ter lugar pra ela”. Então, a gente parou. Então, assim, o número baixo de gente da comunidade no começo foi um fator definitivo pra evasão ser muito prejudicial pra gente, entendeu?<sup>14</sup>

Ao comentar sobre as prováveis causas da evasão escolar no cursinho, Bak mostra como elas se situam naquilo que Paulo Freire (1993) chamava de expulsão-escolar como marca dos obstáculos que afetam estudantes pobres. Refletindo sobre a realidade da escola brasileira, Freire (1993) ressalta a inviabilidade da educação, quando seu público acaba fora das instituições por problemas como violência, despesas com transporte e alimentação, ou seja, falta dos recursos básicos para uma vida com dignidade. É uma configuração que isola essas comunidades em espaços deteriorados e que, ao mesmo tempo, obstaculiza seus projetos de vida.

## **8. Considerações finais: costurando as linhas de um traçado**

Ao reler nossas pesquisas, encontramos alguns elos que sinalizam para a trajetória de Bak e seu trabalho de militante anarquista, ao assumir as pautas do antipartidarismo, da autogestão, da horizontalidade, do antirracismo e da anti-LGTBQIA+fobia. A opção em apresentar parte da entrevista de Bak na última seção encontra paralelo com as biografias escritas por Carles Feixa (2008) em seu clássico, “*De jóvenes, tribus y bandas*”, em que o antropólogo catalão reserva os dois capítulos finais do livro para narrar as vidas de dois jovens, um espanhol e um mexicano. Ao mesmo tempo, reproduz as gírias e as circunstâncias da música *punk*, da violência e do consumo de entorpecentes, nas quais Félix e Pablo veem marcadas as suas vidas.

Julgamos que aquela seção proporciona ao leitor um mergulho no universo próprio do personagem entrevistado. Exatamente como uma imersão necessária, para que ele consiga encontrar o ritmo [...] como uma tentativa de

---

<sup>14</sup> Entrevista gravada com Bak por via de Skype nos dias 7 de junho e 20 de outubro de 2020.

reproduzir mentalmente como seria a entonação da voz, a velocidade mais lenta ou mais rápida, as expressões faciais etc., dos dois jovens.

A etnografia do cursinho se conecta a outras experiências por nós vivenciadas e experimentadas, desde a pesquisa no mestrado e a investigação sobre grupos culturais e os circuitos na cidade de Belo Horizonte, em seu hipercentro estendido dentro dos limites da avenida do Contorno.

A militância de Bak nos movimentos sociais, especificamente no cursinho, fica evidente em sua entrevista. Nela, deparamo-nos com os desafios da evasão ou “expulsão” e “proibição”, como preferia dizer Freire (1993, p. 12). Os obstáculos de muitos jovens no acesso ao ensino superior se referem não apenas às barreiras na preparação para o exame vestibular, mas, muito antes, à realidade de vida numa situação desfavorável e desanimadora que marca suas vivências e sonhos. E uma vez na faculdade, os problemas em frequentar o curso podem fazer com que muitos desistam, dando preferência aos “corres” temporários com ganhos imediatos. Esses pequenos ganhos são revertidos para a manutenção das despesas familiares, tendo em vista que muitas dependem dos filhos para pagarem as contas com alimentação, moradia, transporte, medicamentos etc.

Finalizamos com a certeza de que Bak foi um personagem que esteve (e permanece) por dentro de mobilizações sociais e assumiu a militância anarquista como uma luta diária contra todas as formas de opressão. Uma luta que se renova a cada dia e o inspira a continuar acreditando na mudança libertária.

### Referências bibliográficas

AQUINO JÚNIOR, José Tomáz de. O ensino de arte na educação básica: a cereja do bolo! *In*. ENCONTRO DE ARTE/EDUCADORES: A ARTE/EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS. 1., São Paulo, 2016. **Anais...**, São Paulo: Funarte, 2016. p. 128-134. Disponível em: [www.even3.com.br/anais/enaeif](http://www.even3.com.br/anais/enaeif). Acesso em: 10 mai. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu, 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papiрус. 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book\\_50\\_Olhares.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_50_Olhares.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1993. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book\\_50\\_Olhares.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_50_Olhares.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- GALLO, Silvio. **Anarquismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- LÉV-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n.49, jun.2002.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João: Viva a São João. **História**, São Paulo, v.32, n.1, p. 377-400, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/tH94v4LkRYwPk9xdGPMnBXv/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 2007.
- SILVA, Gilbert Daniel da. **Cursinho popular pré-Enem**: entre a educação libertária, a libertadora e a não autoritária. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas, Belo Horizonte, 2021.
- TOSTA, Sandra Pereira. *et al.* **Territórios de cultura**: Educação, arte e tecnologia na cidade de Belo Horizonte MG/ Brasil. Belo Horizonte: Edit. PUC Minas, 2020.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.